كلية التربية للطفولة المبكرة
كلية معتمدة
قسم العلوم النفسية

جامعة القاهرة

فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلي لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال الذاتويين ذوي الأداء المرتفع

رسالة مقدمة من الباحثة

إيناس عبد المطلب محمد

للحصول على درجة الماجستير في التربية (رياض أطفال)

تحت إشراف

أ.م.د/ نهي محمود الزيات
أستاذ علم نفس الطفل المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

د/ نهى ضياء الدين عبد الحميد
مدرس بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

١٤٣٨هـ/ ٢٠١٧م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَمَا أُوتِيتُم مِنَ الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً﴾

[سورة الإسراء، الآية ٨٥]

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وبعد ...

الشكر واجب لأستاذي وقدوتي **الأستاذ الدكتور / خالد عبد الرازق النجار** أستاذ علم النفس ورئيس قسم العلوم النفسية- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة، والذي زرع بداخلي أهمية البحث العلمي وكان بابه مفتوحاً دائماً، والذي أعطاني أطراف الخيوط لينير لي الطريق، فلي الشرف أن أكون من تلامذته وكنت كلما كتبت حرف أو خطوت خطوه في طريق هذه الدراسة أتساءل ما إذا كنت جديرة بأن أكون من تلامذته أم لا؟. جزاه الله عني وعن مجال الدراسة العلمي ككل خير جزاء، وبارك الله له في علمه وعمله.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير **للأستاذة الدكتورة الفاضلة/ أسماء عبد العال محمد الجبري** أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال- معهد الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس، على تفضلها بالموافقة على عضوية لجنة الحكم على الرسالة ومناقشة الباحثة وإثراء الرسالة بآرائها العلمية ونظرتها المنهجية الثاقبة فجزاها الله عنى خير الجزاء.

و أتقدم بخالص الشكر والتقدير والاحترام **للأستاذة الفاضلة أ.م.د/ إيمان سعيد** عبد الحميد أستاذ علم نفس الطفل المساعد- بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة، على تفضلها بالموافقة على عضوية لجنة الحكم على الرسالة ومناقشة الباحثة وإثراء الرسالة بآرائها، فجزاها الله على مجهودها خير الجزاء.

كما يسعدنى أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير والامتنان والعرفان بالجميل إلى أستاذتى الفاضلة **الأستاذة الدكتورة / نهى محمود الزيات** أستاذ علم نفس الطفل المساعد ووكيل الكلية لخدمة المجتمع وشئون البيئة- بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة، مصدر الإلهام والطاقة الإيجابية والسلام النفسي بالنسبة لي ولكل من يطرق بابها، والتى شرفتني بتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة واستنرت بتوجيهاتها وملاحظاتها القيمة التى كان لها أكبر الأثر فى إثراء هذه الدراسة حيث كانت أول من ساندني ويسرت لي كل

الصعاب وكانت تقرأ كل ما أكتب بكل دقة ولتوجيهاتها العلمية والمنهجية وتضحيتها بوقتها وجهدها ومساندتها المستمرة منذ البداية وحتى النهاية الأثر العظيم لإتمام هذا الدراسة فلها منى أسمى آيات الشكر والتقدير وجزاها الله عنى خير الجزاء.

أيضاً، يسعدني ويشرفني أن أتقدم بوافر الشكر والعرفان والاحترام إلى **أستاذتي الفاضلة الدكتورة / نهى ضياء الدين عبدالحميد** – مدرس بقسم العلوم النفسية–كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة، لما بذلته معى منذ أن كانت هذه الدراسة مجرد فكرة حتى وصل إلى الصورة التى هو عليها الآن ولم تبخل على بوقتها أو جهدها وتحملت الكثير من التعب والإرهاق كما كان لروحها الطيبة ونظرتها العلمية الدقيقة والفاحصة الأثر الأكبر على مثابرتى على الدراسة فأسال الله أن يعطيها الصحة والعافية وأن يجزيها عنى وعن الباحثين خير الجزاء.

كما أتقدم بأخلص آيات الشكر والتقدير والاعتراف بالفضل والعرفان بالجميل إلى ووالداي رحمهما الله، اللذان علمانى معنى أن تكون لي فى الحياة رسالة وما كنت لأقف فى هذا الصرح العلمى الشامخ لولا تربيتهما لى وكدهما فأسأل الله العظيم أن أكون عند حسن ظنهما يوم اللقاء العظيم وأن يجمعنى الله بهما فى جنات النعيم.

وما كنت لأقف بين هذه القامات العلمية العظيمة لو لم يرزقنى الله بهذا الزوج العظيم الذى تتجسد فيه كل معانى الرجولة من حب لأسرته ودعم ومؤازرة لزوجته فلا أجد كلمات تصف ما فى قلبى له، أدامه الله فوق رأسى، فقد تحمل معى الكثير من العناء وبذل الكثير من الجهد ولم يمل أبداً وكان مصدر القوة والطاقة والإلهام التى دفعتنى للأمام وجعلتنى أكمل هذه الدراسة، فله منى كل الحب والتقدير والعرفان بالجميل، جزاه الله عنى خير الجزاء.

وأخص بالشكر نعمة الله وفضله، أبنائى حلا وانجى وإياد وإلين، فهم نور دربي وسبب كفاحي ومنهم ولهم نجاحي.

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

الجدول	الصفحة

قائمة الأشكال

الشكل	الصفحة

قائمة الملاحق

الملحق	الصفحة

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

- تمهيد.
- مشكلة الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- مصطلحات الدراسة.
- حدود الدراسة.

الفصل الأول
مدخل إلى الدراسة

تمهيد:

يعد البحث فى مجال الذاتوية من المجالات الصعبة والشيقة فى نفس الوقت، حيث أن هذا اللغز مازال محيراً ولم يعرف حتى الآن السبب الرئيسى لحدوثه رغم التطور الحادث فى أساليب التشخيص لاضطراب الذاتوية.

وقد تعددت برامج وأساليب التدخل المختصة بمجال الذاتوية ولكنها مازالت تفتقر إلى القدرة على التعامل مع القدرات العقلية للطفل الذاتوي، رغم أن العقل هو أساس سلوك الفرد وكل مخرجاته. ونظراً إلى تباين خصائص الذاتوية وصعوبة الوصول إلى نقطة تواصل يمكن من خلالها الدخول إلى هذا المكان الغامض وهو عقل الطفل الذاتوى، يتم إعداد العديد من البرامج والأنشطة والتنويع فى أساليب واستراتيجيات عرض وطرح هذه الأنشطة.

لا يرتبط وجود اضطراب الذاتوية بوجود إعاقة عقلية. فعلى الرغم من عدم وجود مقياس ذكاء مختص لقياس درجة أو نسبة الذكاء لذوى اضطراب الذاتوية، فقد أشارت الدراسات إلى أن الطفل الذاتوى قد يتمتع بقدرات ومهارات عقلية عالية ومتميزة والبعض منهم يتميز بقدرة عالية على التذكر والاستدعاء.

ويعتبر اللعب هو المدخل الرئيسي لعالم الطفل حيث أنه يسبق مرحلة العمليات وكل التوجهات الحديثة فى تربية الطفل توصى باستخدام اللعب الموجه والحر كوسيلة هامة ومؤثرة فى إكساب الطفل المهارات والخبرات المختلفة، وقد أثبت هذا التوجه صحته وتأثيره الإيجابى والناجح فى طرق واستراتيجيات تعليم وتدريب الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.

يستخدم الطفل أثناء اللعب التمثيلى جميع قدراته العقلية والذهنية ويعطي تصورات جديدة ويبرز طاقاته الإبداعية ويربط الواقع بالخيال. ويظهر اللعب التمثيلى عند الطفل

تلقائياً، فنجد الطفل يستخدم العصا على أنها حصان، وتمسك الطفلة بالدمية وتعتنى بها وتهدهدها كأنها طفلتها الصغيرة فى محاولة منها تمثيل دور الأم محاكاةً لما تراه من أمها.

مشكلة الدراسة:

تعد إصابة الطفل باضطراب الذاتوية مشكلة لها تداعياتها السلبية على كل المحيطين بالطفل حيث أن هذا الاضطراب يؤثر بشكل كبير على إمكانية التواصل مع الطفل والدخول إلى عالمه الغامض وتعليمه أو حتى تحذيره من المخاطر المحيطة مما يمثل مشكلة كبيرة للآباء، فلا يتمكن الطفل من تفسير مشاعر الآخرين أو تفسير سلوكياتهم أو حتى التعبير عن رغباته. وهذا يجعل تدريب الطفل الذاتوى وتعليمه ليس بالأمر اليسير حتى على الأخصائيين، وقد انصب اهتمام المختصين بتعليم وتدريب الطفل الذاتوي على إعداد برامج تمكنه من رعاية ذاته والتكيف مع المجتمع المحيط ومحاولة دمجه فى المجتمع بالأسلوب الذى يتلائم وطبيعة إعاقته.

وقد برزت مشكلة الدراسة الحالية من خلال عمل الباحثة مع الأطفال الذاتويين ودراستها لخصائصهم ومعايشة المشكلات التى يواجهها المدربين والمعلمين المختصين بمجال الطفل الذاتوى، حيث أن البرامج قد انصبت على تدريب الطفل وتعليمه ولم تهتم بتنمية قدراته العقلية والبناء على ما لديه من قدرات عقلية.

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات التى تناولت قدرة الطفل الذاتوى على التخيل واللعب التمثيلى وجدت أن هناك تضارب فى النتائج، فمنها ما يجزم أن الطفل الذاتوى ليست لديه القدرة على التخيل واللعب الرمزي أو التمثيلى، ومنها ما أكدت نتائج دراساته على إمكانية تنمية أكثر من مجال من مجالات النمو عن طريق التدخل باللعب الرمزى أو التمثيلى مع الطفل الذاتوى، وهذه النتائج تؤكد على قدرة الطفل الذاتوي على التخيل ولذلك فقد أثرت هذه البرامج إيجابياً على الطفل الذاتوى.

وبما أن الطفل الذاتوى لديه قدره عقلية ما، فبالتالى من الممكن أن يتم العمل على ما لديه من قدرات والبناء على ما لديه وتنمية قدرته على قراءة العقل وفهم الآخر.

كل مدخل يتم إدخاله لعقل الطفل يقوم العقل بتمثيله رمزياً كعملية من العمليات العقلية ومن ثم إعطاء مخرجات تتناسب مع المدخلات المعطاة.

والعقل الإنسانى عند علماء الإدراك عباره عن عمليات ذهنية تتوسط المثيرات البيئية، وتحول التمثلات الذهنية إلى بنيات إدراكية أخرى تسمى الخطط، والتى بدورها تنتج الاستجابات السلوكية، وهذا ما يوضحه النموذج الإدراكى للعقل الذى أعدته سكمان (Suchman).



(Suchman: 1978, p.9)

شكل رقم (١)

النموذج الإدراكي للعقل

مما سبق يتضح أنه تصدر الاستجابات السلوكية بناءً على المثيرات البيئية المعطاة للطفل والتى تتمثل رمزياً داخل العقل، وعليه يمكن التحكم فى الاستجابات بالتحكم فى المدخلات. فإذا تم إدخال خبرات موجهه لفهم استجابات الآخر وسلوكياته سيحولها العقل إلى رموز ذات دلالة وينتج استجابات تعبر عن فهم وقراءة لما يصدره الأخر،

مثال: إذا تم إعطاء الطفل بعض الصور التعبيرية التى تعبر عن المشاعر من خلال تعبيرات الوجه كالفرح والحزن والغضب وغيرها، ستتحول إلى رموز تتخزن فى عقل الطفل وتتحول إلى استجابة سلوكية عندما يرى شخص يضحك أو يبكى، ويتمكن من تفسير ما يشعر به هذا الشخص بناءً على ما يراه من تعبيرات على وجهه، وهذا ما يسمى بالتمثل الذهنى للمحتوى المرئى.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين التاليين:

ما فاعلية استخدام برنامج قائم على اللعب التخيلي أو الرمزى في إنماء التمثلات الرمزية الذهنية لدى الطفل الذاتوي مرتفع الأداء؟

ما فاعلية استخدام برنامج قائم على اللعب التخيلي أو الرمزى في إنماء قراءة العقل لدى الطفل الذاتوي مرتفع الأداء؟

أهداف الدراسة:

ويمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- إعداد برنامج قائم على اللعب التمثيلى والتحقق من فاعليته في تنمية التمثلات الرمزية الذهنية لدى الطفل الذاتوي.
- إعداد برنامج قائم على اللعب التمثيلى والتحقق من فاعليته في تنمية قراءة العقل لدى الطفل الذاتوى.
- إعداد أداة لقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوي.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة من خلال جانبين مهمين:

[أ] الأهمية النظرية:

١- إلقاء الضوء على أهمية اللعب التخيلي بالنسبة للطفل الذاتوي في هذه المرحلة العمرية.

٢- عدم وجود دراسات مصرية سابقة كافية تناولت الجانب العقلي للطفل الذاتوي.

٣- توظيف مهارة قراءة العقل لدى الطفل الذاتوي التي بدورها تصب في جميع مناحي المعرفة.

[ب] الأهمية التطبيقية:

١- تنمية بعض المهارات الاستقبالية والتعبيرية لدى الطفل الذاتوي.

٢- استخدام استراتيجية اللعب وتوظيفها في تنمية قراءة العقل والتمثلات الرمزية الذهنية لدى الطفل الذاتوي.

٣- تزويد المسئولين عن إعداد البرامج والمهتمين عموماً بهذه الفئة ببرنامج قائم على اللعب التخيلي لتنمية قراءة العقل مما يسهل إدخال جميع مناحي المعرفة فيما بعد.

مصطلحات الدراسة والمفاهيم الإجرائية:

[١] الطفل الذاتوي:

عرفت الباحثة الذاتوية فى البحث الحالى على أنها اضطراب يتسم بإعاقات في التفاعل الاجتماعي، والتواصل والأنماط التقييدية التكرارية للسلوك والاهتمامات والأنشطة، والتي تظهر عادةً قبل بلوغ الطفل سن ٣٦ شهر تحديداً، يحتاج تصنيف الأطفال الذاتويين إلى وجود عيوب في السلوكيات غير اللفظية (مثل الاتصال بالعين وتعبيرات الوجه)، وعدم القدرة على تطوير علاقات اجتماعية، وعيوب في الانتباه المشترك، والتواصل الاجتماعي، وعيوب في اللغة المنطوقة أو المحادثات، وأنماط لغوية تكرارية، وغياب اللعب التخيلي، وتكرار الاهتمامات المحدودة الضيقة وفرط الإنشغال بأجزاء من الألعاب، والذى يتم التعرف عليه باستخدام مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية.

[٢] اللعب التخيلي:

عرفت الباحثة اللعب التخيلي في الدراسة الحالية بأنه: نشاط يستطيع فيه الطفل تخيل أو تصور أنه شخص أو شيء آخر ويقلد سلوكيات نموذجية وتعبيرات لفظية، ويعتبر اللعب التخيلي تحولاً من مجال الأفعال إلى الأفكار والخيال مما يساعد الطفل على التفاعل على مستوى تجريدى مع العالم الواقعى فيما بعد.

[٣] التمثلات الرمزية الذهنية:

تعرف الباحثة التمثلات الرمزية الذهنية فى الدراسة الحالية بأنها وظيفة ذهنية ناتجة عن تفاعل الفرد بالمحيط الخارجي، بحيث تسمح للمثيرات الخارجية بالتمثل على شكل صور أو رموز مجردة مع الاحتفاظ بكل أو بعض خصائص هذه المثيرات، ويستدل على

مقدار تواجدها عن طريق الدرجة التى يحصل عليها المفحوص على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوي.

[٤] قراءة العقل:

تعرف الباحثة قراءة العقل في الدراسة الحالية بأنها القدرة على فهم مشاعر الآخرين وفهم الحالات العقلية مثل الاعتقاد، والرغبة، فضلاً عن عمليات الاستنتاج، والاستنباط، والتفسير لأفكار ووجهات نظر الآخرين، وهي التي يعاني فيها الأطفال الذاتويين من قصور كبير، والتى يستدل عليها من خلال الدرجة التى يحصل عليها المفحوص على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين.

حدود الدراسة:

[١] الحدود البشرية

تتكون عينة الدراسة الحالية من سبعة أطفال (٧) ذاتويين مرتفعي الأداء والذين تقع أعمارهم بين (٦–٨) سنوات وذلك كمجموعة تجريبه واحدة.

[٢] الحدود الزمنية

يتكون البرنامج الإرشادي من (٥٠) جلسة بواقع (٥) جلسات أسبوعياً على مدة زمنية مقدارها (١٠) أسابيع متصلة.

[٣] الحدود المكانية

تتمثل عينة الدراسة فى الأطفال الذاتويين ذوي الأداء المرتفع المقيدين بقسم التأهيل التابع لوزارة التضامن الاجتماعي.

منهج الدراسة:

سوف تتبع الدراسة الحالية المنهج الشبه تجريبي ذو المجموعة الواحدة.

أدوات الدراسة:

١-مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية (إعداد د/ عادل عبدالله ٢٠٠٥).

٢-اختبار مفاهيم نظرية العقل لدى الأطفال الذاتويين (إعداد د/ عبدالعزيز الشخص ٢٠١٢).

٣-مقياس التمثلات الرمزية الذهنية (إعداد الباحثة).

٤-برنامج قائم على اللعب التخيلي (إعداد الباحثة).

الأساليب الإحصائية:

سوف تستخدم الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.
- اختبار "كا٢" لحساب التجانس بين أطفال عينة الدراسة.
- اختبار ولكوكسن Wilcoxon.
- التحليل العاملى.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

- أولاً: الذاتوية.
- ثانياً: اللعب التخيلي.
- ثالثاً: التمثلات الرمزية الذهنية.
- رابعاً: قراءة العقل.
- فروض الدراسة

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

يتناول الفصل الثانى التنظير للمتغيرات البحثية المتمثلة فى الذاتوية، واللعب التخيلى، والتمثلات الرمزية الذهنية، وقراءة العقل، ويتضمن عرضا للدراسات السابقة المرتبطة بهذه المتغيرات، وينتهى بوضع فروض الدراسة.

أولاً: الذاتوية

يعد اضطراب الذاتويه مشكلة مؤرقة لكل من يحيط بالطفل الذاتوي وذلك بسبب السلوكيات المضطربة والمزعجة التى تصدر عنه، وتعانى أسرة الطفل الذاتوي من ضغوط شديدة نفسية واجتماعية تتعلق بأساليب تعليمه واعتماده على نفسه وطرق العمل التي يمكن إن توجه إليه وخاصة من الأسرة.

إن الذاتوية مصطلح مترجم للكلمة الإغريقية (autos) أي الذات، وتشتق الذاتوية (Egoisticism) في الأساس من الذات Ego أو التمركز حول الذات Self-Centeredness وهي تعنى تقوقع الطفل حول ذاته، أو انغلاقه على ذاته. ويعد التقوقع حول الذات أو ذلك الانغلاق هو أحد أهم أعراض اضطراب الذاتوية، ولكنه ليس الاضطراب كاملاً (محمد، ٢٠١٤ : ٣٥).

تعريفات الذاتوية :

تعرف الذاتوية بأنها" اضطراب نمائي يظهر عادة في الثلاث سنوات الأولي من عمر الطفل، وهي نتيجة الاضطرابات العصبية التي تؤثر سلباً على الأداء الوظيفي للمخ، ويمثل ضعفاً شديداً في إقامة أي نوع من العلاقات مع الآخرين في المجتمع، وحتي مع الوالدين أو المقربين له، وفشلاً ذريعاً في تطور اللغة بشكل طبيعي، ويصل لحالة من الانسحاب والانعزال". (شقير، ٢٠٠٥: ٣٧)

عبارة عن اضطراب شديد في التواصل والسلوك يصيب الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ما بين (٣٠-٤٢) شهراً من العمر، تؤثر في سلوكهم، حيث نجد معظمهم يفتقرون إلى الكلام المفهوم ذي المعنى الواضح، كما يتصفون بالانطواء على أنفسهم وعدم الاهتمام بالآخرين، وتبلد المشاعر، وقد ينصرف اهتمامهم أحياناً إلى الحيوانات أو الأشياء غير الإنسانية ويلتصقون بها.(الشخص، ٢٠٠٦: ٥٢)

اضطراب ارتقائي يتنج عن خلل في الجهاز العصبي المركزي خاصة في الجزء الخاص بتنظيم المعلومات اللفظية وغير اللفظية في المخ، وهو اضطراب تؤثر على مدي فهم الفرد للعالم، والأحداث التي تدور حوله مع انغلاق على الذات، والاقتصار على عدد محدد من السلوكيات والاهتمامات النمطية الشاذة، ويظهر قبل عمر ثلاث سنوات.
(Dodd, 2007:15)

ويضيف (عبد الواحد، ٢٠١٠: ١٦) بأن الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية يعانون من اضطراب في الإدراك، ومن عدم القدرة على الانتماء للآخرين حسياً أو لغوياً، مما يؤدي إلى عدم الفهم أو القدرة على التواصل أو التعلم أو المشاركة في النشاطات التعليمية.

أما (العيسوي، ٢٠١٢: ٩٢-٩٣) فيركز في تعريفه للذاتوية على انسحاب الطفل الذاتوي ولغته فيعرفه " أنه طفل شديد الانسحاب عن العالم الذي يعيش في وسطه، قد يجلس لساعات طوال يلعب بأصابعه أو بقطعة من الورق، ويضيع في عالم الأوهام والخيالات ويبدو الانسحاب على مثل هؤلاء الأطفال منذ بداية حياتهم، والاستغراق في الذات وصعوبة الاتصال بهم، وعدم القدرة على إقامة علاقات طبيعية مع الغير، ويعانون من وحدة مبالغة ورغبة متسلطة في الإبقاء على حالاتهم كما هي. كما يعانون من صعوبات شديدة في اللغة مع استعمال النفي، وعدم قول مرادفات لنفس العبارة، ويميل ذوي اضطراب الذاتوية إلى تكرار أو إعادة نفس الجملة التي يسمعها واستعمال الضمائر المقلوبة.

وقد عرفت بأنها: "اضطراب نمائياً وعصبياً معقداً يتعرض الطفل له قبل الثالثة من عمره، ويلازمه مدي حياته، ويمكن النظر إليه من جوانب ستة على انه اضطراب نمائي عام أو منتشر يؤثر سلباً على العديد من جوانب نمو الطفل، ويظهر على هيئة استجابات

سلوكية قاصرة وسلبية في الغالب تدفع بالطفل إلى التقوقع حول ذاته. كما يتم النظر إليه أيضاً على أنه نمط من أنماط اضطرابات طيف الذاتوية يتسم بقصور في السلوكيات الاجتماعية، والتواصل، واللعب الرمزي فضلا عن وجود سلوكيات واهتمامات نمطية وتكرارية ومقيدة، كما أنه يتلازم مرضيا مع اضطراب قصور الانتباه".

(محمد، ٢٠١٤: ١٩)

في حين أتفق كل من إتكين ولينكرو ميلز في تعريفهم للذاتوية بأنها "اضطراب ارتقائي عام شديد يتميز بقصور في عملية الاتصال الاجتماعي، ونقص في مستوى الذكاء، ونمو اللغة مع وجود طقوس سلوكية قهرية، ومحدودية في الأنشطة والاهتمامات، واستجابات شاذة عند التفاعل مع البيئة المحيطة، ويبدأ ظهوره قبل أن يصل لسن ثلاث سنوات". (Etkin & Lenker, et al, 2014: 419)

تعرف الجمعية الأمريكية الذاتوية هذا الاضطراب الشديد على النحو التالي: "التوحد هو إعاقة فى النمو تتصف بكونها مزمنة وشديدة وهي تظهر فى السنوات الثلاث الأولى من العمر. وهو محصلة لاضطراب عصبي يؤثر سلباً على وظائف الدماغ.

(النجار، ٢٠١٥: ٣٩)

تعقيب علي تعريفات الذاتوية:

مما سبق يتضح للباحثة تنوع وتعدد التعريفات التي تناولت اضطراب الذاتوية، فمنها ما أهتم بالتركيز على الخلل اللغوي والسلوكي، ومنها ما ركز على التواصل اللفظي وغير اللفظي وأخري ركزت على التفاعل الاجتماعي، وبعضها اكد على السلوكيات النمطية والانغلاق على الذات. كما اشارت بعض التعريفات إلى أسباب هذا الاضطراب من حيث كونها خلل عصبي أو بيولوجي أو وظيفي وهناك تعريفات ركزت على ضعف القدرات لدى الذاتويين بشكل عام كالذكاء والانتباه والإدراك واللعب الرمزي التخيلي.

ومن خلال التعريفات السابقة قامت الباحثة باستخلاص التعريف الآتي: "اضطراب الذاتوية أو الذاتوية الطفولية أو اضطراب طيف الذاتوية (ASD) هو اضطراب يتسم بإعاقات في التفاعل الاجتماعي، والتواصل والأنماط التقييدية التكرارية للسلوك والاهتمامات والأنشطة، والتي تظهر عادةً قبل بلوغ الطفل سن ٣٦ شهر. تحديداً، يحتاج

تصنيف الأطفال الذاتويين إلى وجود عيوب في السلوكيات غير اللفظية (مثل الاتصال بالعين وتعبيرات الوجه)، وعدم القدرة على تطوير علاقات اجتماعية، وعيوب في الانتباه المشترك، والتواصل الاجتماعي، وعيوب في اللغة المنطوقة أو المحادثات، وأنماط لغوية تكرارية، وغياب اللعب التخيلي، وتكرار الاهتمامات المحدودة الضيقة وفرط الانشغال بأجزاء من الألعاب.

معدل انتشار اضطراب الذاتوية:

اختلفت نتائج الدراسات، والبحوث التي استهدفت تحديد نسبة انتشار اضطراب الذاتوية بين الأطفال، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الصعوبات البالغة التي تواجه المتخصصون عند تشخيص هذه الإعاقة، بالإضافة إلى اختلاف الأساليب، والأدوات التشخيصية المستخدمة من مجتمع إلى آخر. وسوف يكون محور تركيز البحث الحالي مصر والولايات المتحدة (كنموذج عالمي متقدم) والمقارنة بينهما فيما يتعلق بانتشار الذاتوية.

بالنسبة لمصر، ظهرت في عام (٢٠٠٧) أول دراسة ميدانية لوزارة الصحة بجمهورية مصر العربية أجريت عن مدي انتشار إعاقة الذاتوية، وظهر من خلالها أن نسبة انتشارها (طفل) لكل ٨٧٠ طفلاً . وعلى الرغم من هذا العدد، إلا أنه لم يعبر عن العدد الحقيقي حيث إن هناك الكثير من الأطفال في سن ما قبل المدرسة وفي سن المدرسة لم يتم تسجيل إصابتهم في أي مركز على الرغم من توافد الكثير منهم على العيادات والمراكز المتخصصة والجمعيات الأهلية.
(عراقي، ٢٠١٢: ١٨) و(محمد، ٢٠١٣ : ١٨)

بالنسبة للولايات المتحدة، أعلن مركز (USA Preventive Services Task Force, 2008: 147)، أنه يولد طفلاً مصاباً بالذاتوية كل عشرين دقيقة.

وفي عام (٢٠٠٩) أعلنت الجمعية الأمريكية للذاتويين (American Autism Association, 2009)، بأن عدد المصابين بالذاتوية وصل إلى ٣٥ مليون تقريباً مصابا بالذاتوية معظمهم من الأطفال.

وأوردت (المشرفي ٢٠٠٩: ٦) أن مركز الأبحاث في جامعة كامبردج أصدر تقريراً بزيادة نسبة اضطراب الذاتوية حيث أصبحت ٧٥ حالة في كل ١٠,٠٠٠ طفل من عمر ٥ -١١ سنة وتعتبر هذه نسبة كبيرة عما كان معروفاً سابقاً وهو ٥ حالات في كل ١٠,٠٠٠ طفل.

وفي عام (٢٠١١) أظهرت مراكز مكافحة الأمراض والوقاية بالولايات المتحدة الأمريكية أن النسبة أصبحت ١:٩٠ حالة. (الخوالي، ٢٠١١: ٢)

وفي عام (٢٠١٢) في نهاية شهر مارس وفقاً لإحصاءات الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال America Academe of Pediatrics قد أصبحت ١:٨٨ حالة ولادة. (عراقي، ٢٠١٢ : ١٨).

وإن الإحصاءات التي أصدرتها الجمعية الوطنية Autism Society of American للأطفال ذوي اضطراب الذاتوية تؤكد أن هناك زيادة سنوية كبيرة في أعداد الأطفال المصابين بهذا الاضطراب. (العثمان، ٢٠١٤: ٢٣)

يتضح من المقارنة السابقة من وجهة نظر الباحثة وجود فروق جوهرية في النسب وتشخيص معدل الانتشار بين مصر والولايات المتحدة فيما يتعلق بكثافة ودقة الإحصائيات في كل منهما. فنجد أن الاهتمام برصد التشخيص في مصر خاصةً في الفئة العمرية من الأطفال ما بين ٣-٦ سنوات وأصغر ضعيفاً نتيجة للصعوبات في تشخيص الإعاقة التي تتمثل في غياب الإمكانيات المادية والتدريبية للمُشخصين وضعف الوعي بين أولياء الأمور حول أهمية اكتشاف والتدخل المبكر لرعاية الأطفال الذاتويين بالمقارنة مع الولايات المتحدة.

أعراض اضطراب الذاتوية :

١. التفاعل الاجتماعي: هناك ضعف واضح في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويتصفون بالعزلة المفرطة والانسحاب والتجنب للمواقف الاجتماعية، عاجزين عن التواصل مع المحيطين وكأنهم في قوقعة.

٢. التواصل "اللفظي وغير اللفظي": عادة يطورون أشكالاً شاذة من اللغة كالمصاداه أو الترديد النمطي لما يقوله الآخرون، وعدم القدرة على التواصل البصري، وارتباط شديد بالجمادات لا بالأشخاص.

٣. خلل في الحواس: غالبا لدي هؤلاء الأطفال حساسية عالية جداً للمس أو المسك، وفي بعض الأحيان لا يهتمون لذلك ويضطربون من بعض الأصوات وكذلك الحال بالنسبة للشم، والتذوق والبعض منهم يألف أصناف محددة من الطعام لا يحيد عنها.

٤. ضعف في اللعب التخيلي: حيث أن معظم أطفال الذاتوية لا يوجد لديهم إدراك لإبعاد اللعب، وخاصة اللعب التخيلي، ويأخذ اللعب عادة شكل نمطي وتكراري محدد، وعدم مشاركة أقاربهم في اللعب.

٥. ظهور أنماط شاذة من السلوك مثل: السلوك النمطي وتحريك أصابعه أو يديه أو جسمه ..... الخ، وكذلك يمكن أن يظهر الطفل سلوك إيذاء الذات أو الضرب أو التخريب بمعنى أن الأطفال الذين يعانون من الذاتوية يفتقرون الوعي بأجسادهم والتحكم الإدراكي وإلي التعامل الحركي.

(القمش والمعايطة، ٢٠٠٧: ٩٨-٢٩٧)

أيضاً، " قام كل من ميكى وديريو (Mickey & Derio, 2015)، فى دراسة بعنوان Screening for autism spectrum disorders in Flemish day-care centres with the checklist for early signs of developmental disorders "متابعة أعراض اضطرابات الذاتوية في مراكز الرعاية باستخدام قائمة المؤشرات الأولية على الاضطرابات النمائية بوصف أعراض الذاتوية في مراكز الرعاية من خلال قائمة المؤشرات المبكرة على الاضطرابات النمائية. اعتمدت الدراسة على تطوير مقياس جديد لاضطرابات الذاتوية يمكن تعبئته عن طريق العاملين في مراكز الرعاية للطفل وهو قائمة المؤشرات المبكرة على الاضطرابات النمائية (CESDD). تم تقييم الصدق والثبات الاستنباطي للمقياس من خلال عينة ضمت ٦٨٠٨ طفل ما بين ٣-٣٩ شهر من مراكز لرعاية الطفل في فلاندرز. بلغ معدل حساسية المقياس ٠,٨٠ ودقته حوالي ٠,٩٤ ووفقاً

لإجراء القياس المستخدم في الدراسة، تم تشخيص ٤١ طفل باضطرابات الذاتوية أو تم منحهم تشخيص مبدئي يتطلب مزيد من التدقيق حول إصابتهم بالذاتوية.

وفي الدراسة التي أجراها فان دير (Van Der, 2016) بعنوان Identifying new candidate genes for Differential Diagnosis of Autism "تحديد الجينات الوراثية الجديدة المسؤولة عن التشخيص الفارقي للذاتوية" حول التشخيص الفارقي لأعراض الذاتوية تم التوصل إلى أن اضطرابات الذاتوية تتكون من ثلاث اضطرابات: الذاتوية واضطراب الأسبرجر واضطراب النمو الشامل-غير المحدد. يمكن تمييز هذه الاضطرابات وفقاً لشدة ونمط الأعراض وسن ظهور الأعراض الأولى. يتسم اضطراب الذاتوية بثلاثة خصائص رئيسية: إعاقة العلاقات الاجتماعية الاتصالية وعيوب الاتصال والأنماط التكرارية والمحدودة للسلوك والاهتمامات (الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية- مراجعة نصية). يتم تشخيص الأفراد ذوي الإعاقات في جميع المجالات الثلاثة وسن الظهور قبل سن ٣٦ شهر بالذتوية. تتحدد خطورة الذاتوية في الأساس بالعوامل الوراثية كما هو الحال في كثير من الاضطرابات النفسية.

ترى الباحثة أن أعراض الذاتوية تم الاتفاق على معظمها في الأدبيات الموسعة وتدور في الغالب في مجالات الاتصال اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي والأنماط السلوكية التكرارية واللعب اللفظي، كما ترى الباحثة أن عوامل ظهور تلك الأعراض يمثل أهم الجوانب الهامة خاصةً العوامل الوراثية والبيئية.

الفروق بين الجنسين في الذاتوية:

لا توجد علاقة واضحة بين المكانة الاقتصادية والاجتماعية والإصابة بالذاتوية، ويوجد شبه اتفاق على إن الذاتوية تحدث في كل المجتمعات بغض النظر عن لون أو جنس أو عرق أو خلفية اجتماعية أو اقتصادية. (الجرواني وصديق، ٢٠١١: ١٢)

كما أشار (الزراع، ٢٠٠٥: ٢٨) إلى أن مدي انتشار اضطراب الذاتوية بين البنين والبنات يتراوح من ٤ :١ في الذكور عن الإناث ولا يذكر سبب مفهوم لذلك، ولكن اثبتت الأبحاث أنه في حالة إصابة البنات تكون إعاقتهن أكثر صعوبة وخطراً وتكون درجة ذكائهن منخفضة جداً عن غيرها من البنين اللذين في مثل حالتهن.

أجرى كل من هارتلى وسيكورا(Hartley & Sikora, 2015) دراسة بعنوان "Sex Differences in Autism Spectrum Disorder: An Examination of Developmental Functioning, Autistic Symptoms, and Coexisting Behavior Problems in Toddlers" "الفروق النوعية في اضطراب الذاتوية: استقصاء الوظيفية النمائية وأعراض الذاتوية والمشكلات السلوكية المصاحبة بين صغار السن". وقد أظهرت الدراسة تشابه الذكور والإناث بصورة ملحوظة في الخصائص النمائية وأعراض الذاتوية والمشكلات السلوكية المصاحبة، على الرغم من وجود العديد من الفروق المميزة. أظهر كل من الذكور والإناث أنماط متشابهة من جوانب القوة والضعف النمائية. وأظهرت الإناث ذات الذاتوية عيوب اتصالية أكبر من الذكور، في حين أظهر الذكور مزيد من السلوكيات التقييدية والنمطية والتكرارية بالمقارنة مع الإناث. وأظهرت الإناث مشكلات أكبر في النوم والقلق أو التأثير الاكتئابي بالمقارنة مع الذكور الذاتويين.

يتضح مما سبق تفاوت في الفروق النوعية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالذاتوية. فبعض الدراسات والتقديرات أظهرت ارتفاع النسبة بين الذكور عن الإناث، في حين ذكرت تقديرات أخرى تشابه نسبة الحدوث مع اختلاف مظاهر وشدة الذاتوية بين الذكور والإناث.

خصائص الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية :

الأفراد الذاتويين مجموعة غير متجانسة من حيث الخصائص والصفات، وربما يكون الاختلاف بين طفل ذاتوي وأخر أكبر من التشابه بينهما، ومع ذلك فإن هناك عدد من الخصائص العامة التي يشترك فيها جميع الأفراد الذاتويين، وهذه الخصائص هي التي تساعد في تشخيص الذاتوية (الصمادي والحديدي ويحيي، ٢٠٠٧ : ٣٢٣).

وفيما يلي عرض لأهم الخصائص التي يتميز بها الطفل الذاتوي:

[١] الخصائص الفسيولوجية "الجسمية":

يولد الطفل ذو اضطراب الذاتوية عادة طبيعياً، ويبدو بصحة جيدة ولكن هناك عدد من السمات الجسمية التي تبدأ في الظهور بعد الميلاد، من بينهما ضخم الرأس، والتي هي أحد العلامات الشائعة بين الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية. وتظهر معدلات نمو

الرأس غير الطبيعية في الطفولة المبكرة، والمتوسطة لدي حوالي ٣٧% من الأطفال الذاتويين. هذا، ويمكن تلخيص الخصائص الجسمية للأطفال الذاتويين فيما يلي:

- غالبا المظهر العام جذاباً.
- الطول يكون أكثر قامة مقارنة بالأطفال في السن نفسه.
- عدم الثبات في استخدام اليد اليمنى أو اليسرى حيث التردد وأحيانا التبادل بين اليمني واليسرى.
- اضطراب نمو طبقة الجلد المغطية الجسم. (العثمان، ٢٠١٤: ١٢٧).

[٢] الخصائص الاجتماعية:

يمكن الإشارة إلى أهم الملامح المميزة للخصائص الاجتماعية لاضطراب الذاتوية في التالي :

أ) التواصل البصري : Eye contact

الأطفال الذاتويين يتجنبون التواصل البصري وذلك للهروب أو لتجنب التفاعلات الاجتماعية والتواصلية، حيث أن الكثير من التفاعلات الاجتماعية البسيطة يتم تعلمها عن طريق الملاحظة. لذلك فالطفل الذاتوي يواجه صعوبة في البدء في التفاعل مع الآخرين نتيجة تجنب التواصل البصري".(Koegel & Koegel, 2013: 98)

ب) الانتباه المشترك Joint Attention

تظهر هذه المهارة في نهاية السنة الأولي من عمر الطفل الطبيعي وتساعد الطفل لطلب شيء أو الحصول على مساعدة شخص بالغ، أو مشاركة اجتماعية للطفل وفقدان هذه المهارة شائع بين الأطفال الذاتويين فهي تنتشر بنسبة ٩٠-٩٤% بين الأطفال الذاتويين إلى حد أنه يعتبر عنصراً تشخيصياً مهماً اما النسبة المتبقية من الأطفال الذاتويين والتي هي ٦-١٠% ممن لديهم مهارة الانتباه المشترك فيفعلون بطريقة تختلف عما يفعله الأطفال الآخرين.(Hubner, 2012: 272)

وفي دراسة أجراها كلٌ من دلينيكولاس ويانج (Delinicolas & Yong, 2014) بعنوان " Joint Attention, Language, Social Relating, And Stereotypical Behaviours In Children With Autistic Disorder "الإنتباه المشترك، واللغة، والربط الاجتماعي والسلوكيات النمطية بين الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية"، هدفت الدراسة إلى معرفه العلاقات بين القدرة علي البدء والاستجابة للانتباه المشترك وأعراض الذاتويه المرتبطة بالانتباه المشترك لدي (٥٦) طفلا مصابا بالذاتويه تتراوح أعمارهم ما بين (٢-٦) سنوات. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التواصل الاجتماعي المبكر، مقياس الكارز وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن في كلا من الانتباه المشترك، والسلوكيات الاجتماعية وخفض السلوكيات النمطية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود العلاقة بين الاستجابة للانتباه المشترك والعلاقة الاجتماعية، أوضحت هذه النتائج صحه الفرض الذي يؤكد أن صعوبات الانتباه المشترك شائعه بين أطفال الذاتويه .

ج) العزلة والانسحاب الاجتماعي:

يتصف الطفل الذاتوي بالعزلة الاجتماعية، وقد اعتبر هذا المظهر السلوكي من الأعراض الجوهرية للذاتوية منذ اكتشاف هذا الاضطراب، البقاء وحيداً، ويتجنب المواجهة بالنظر والتحديق بالعينين في الأشياء وفي الآخرين إضافة إلى ضعف التواصل مع الآخرين.(مصطفي والشربيني، ٢٠١١: ١٤٨)

يتسم الطفل الذاتوى بفقدان القدرة على الاستجابة للأخرين بصورة عامة وشديدة، ويفضلون البقاء وحدهم، ولا يرغبون في الاحتضان، أو الضم، ويظهرون اللامبالاة للوالدين، ويرجع الوالدان ذلك إلى أن الطفل لا يهتم متي إذا كان، وحدة أو بصحبة أخرين، كما تظهر عند الطفل الذاتوي مشكلات ضعف استخدام اللغة الوظيفية، والاتصال غير اللفظي مما يؤدي إلى صعوبة في عملية التفاعل الاجتماعي.(العثمان، ٢٠١٤: ١١١)

د) عدم الرغبة في تكوين صداقات :

الأطفال الذاتويين يعانون من صعوبة في الحصول على الأصدقاء ولكن لا يحافظون عليهم وهذه ظاهرة شائعة عند الأطفال الذين يعانون من أعراض أسبرجر ولعل من أبرز أسباب الفشل في جعل علاقاتهم مستمرة مع الأخرين هو الافتقار إلى التفاعل

الاجتماعي وان الحديث يدور حول أنفسهم وأنانيتهم فضلاً عن عدم تعلمهم المهارات الاجتماعية. (شاكر، ٢٠١٢: ٣٩)

واتفقت دراسة كلا من تايلر وسيلتزر (Taylor & Seltzer, 2010) فى دراسة بعنوان Changes In The Autism Behavioral Phenotype During The Transition To Adulthood على " أن الأطفال الذاتويين يعانون من صعوبات في التواصل الاجتماعي وأن هذه الصعوبات من العلامات البارزة الدالة علي اضطراب الذاتويه، وتتمثل في ضعف التواصل البصري بالأخرين، والانتباه المشترك، ضعف القدرة علي التخيل واللعب، وضعف القدرة علي الكلام".

وأجرت لى (Lee, 2016) دراسة بعنوان Disparity in report of autism-related behaviors by social demographic characteristics: Findings from a community-based study in Taiwan "التباين في تقارير السلوكيات المرتبطة بالذاتوية نتيجة للسمات الاجتماعية الديموغرافية: نتائج دراسة مجتمعية في تايوان" حول السمات الاجتماعية للأطفال الذاتويين وعلاقة الاستجابة الحسية في تحسينها. ركزت الدراسة على الاستجابة الحسية كوسيط لتحسين السمات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطرابات الذاتوية عالي الوظيفية (العدد= ٣٦) وأقرانهم في المجموعة الضابطة ممن يتوافقون معهم في السن (العدد= ٢٦) ما بين سن ٦-١٠ سنوات. لوحظ وجود علاقات ارتباط دالة بين درجات مقياس السمات الاجتماعية الموجبة وكل من درجات السمات الحسية الأربعة للنظام الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية عالي الوظيفية وأفراد المجموعة الضابطة.

[٣] الخصائص الحركية:

إن الأطفال الذاتويين يتمتعون بنمو حركي جيد، حيث يمكنهم المشي وحفظ توازنهم بصورة جيدة، إلا أنه يختلف النسق الحركي لدي الأطفال الذاتويين من طفل لآخر، فالبعض يتسم بالرشاقة، والبعض يعانى من مشاكل حركية وضعف العضلات، والتخطيط الحركي. (Ming & Brima, et al, 2007: 29)

لكن هناك بعض الجوانب في النمو الحركي تبدو غير عادية، فأطفال الذاتوية لهم طريقة خاصة في الوقوف، فهم يقفزون ورؤوسهم منحنية وأذرعتهم ملتفة حول بعضها حتي الكوع وأحيانا يضربون الأرض بأقدامهم إلى الإمام أو إلى الخلف بشكل متكرر وأحيانا يرفرفون بأيديهم وأحيانا يدورون حول أنفسهم أو حول الغرفة. (عراقي، ٢٠١٢: ٣٥-٣٦)

[٤] الخصائص العقلية المعرفية:

الإدراك، والتفكير والانتباه والذاكرة، واللغة، والتخيل، من أهم الوظائف المعرفية التي في حال تعرضها لضرر فإنها تؤثر على مجالات أخرى لدي الطفل، ويعانى الأطفال الذاتويين من قصور في وظائف التفكير وخاصة فقدان الكلام، والاستجابة العقلية غير المناسبة. (المغلوث، ٢٠٠٦: ٣٥-٣٦)

لا أحد ينكر أن الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية لديهم مشكلات معرفية شديدة تؤثر على قدرتهم علي التقليد، والفهم، والمرونة، والإبداع لتشكيل، وتطبيق القواعد، والمبادئ، واستعمال المعلومات، ويحاول العلماء المعرفيون إلقاء الضوء علي العيوب المعرفية عند الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية.(فراج، ٢٠٠٢: ١١٦)

وفيما يلي عرض لأهم خصائص الوظائف المعرفية للأطفال الذاتيون فيما يلي:

أ) الإدراك Perception

الطفل المصاب بالذاتوية بالقصور في المعالجة المعرفية للمعلومات الحسية الصادرة من الآخرين عن طريق البصر أو السمع أو اللمس وقد يركز على جزئية من الشيء دون أن يدرك المضمون الكلي فهو بعيد عن النظرة التي تتسم بالشمول، وهذا لا يجعله يتنبأ بالأحداث المستقبلية. وقد أشارت بعض الدراسات المختلفة أن الأطفال المصابين بالذاتوية يظهرون صعوبات واضحة في المهارات المعرفية الإدراكية مثل " الفرز والتصنيف وأوجه الشبه والاختلاف بين الاشياء " ويكررون أخطائهم دون التعلم من الأخطاء السابقة، ولا يستخدمون استراتيجيات لحل المشاكل التي تعترضهم، وقد يكون ناتج عن تدني درجة الذكاء. (قحطان، ٢٠٠٩: ٥٩)

ب) التفكير Thinking

يتميز تفكير الطفل الذاتوي بأن تفكيره يبتعد عن الواقع، فهو لا يدرك الظروف الاجتماعية المحيطة به، ولا يدرك العالم المحيط به لإشباع رغباته واحتياجاته الشخصية حيث يتم تفكيره بالانشغال بالذات، حيث تسيطر رغبات الفرد وحاجاته على نشاطه العقلي، بينما تسيطر طبيعة الأشياء والأحداث في التفكير المنطقي.
(مصطفي والشربيني، ٢٠١١ : ٩٥)

ج) الانتباه Attention

يفشل الأطفال الذاتويين في الانتباه إلى الأشياء التي ينتبه إليها الآخرون، ولكن إذا حدث وانتبه هؤلاء الأطفال إلى أشياء معينة يكون من خلال التوجيه من الآخرين ويواجه الأطفال الذاتويين صعوبة في توجيه انتباههم نحو مصدر المثير (الانتباه الموجه)، كما يعانى البعض من صعوبة الانتباه لشيء ما في صورته الكلية (الانتباه الانتقائي)، ويجد البعض صعوبة في تحويل انتباههم من موضوع لآخر، ومن نشاط لآخر. فيجد الطفل صعوبة بالغة في تحويل انتباهه (الانتباه التحويلي)، كما يجد صعوبة في الإبقاء على انتباهه لمثير فترة كافية لفهم هذا المثير، إلا إذا كان هذا المثير يدخل في نطاق اهتماماته (الانتباه الممتد)، كما لا يستطيع غالبية الأطفال معالجة المعلومات من خلال الانتباه لمصادر مختلفة في وقت واحد (الانتباه التكاملي).
(Vismara & Lyons, 2013: 214-228)

وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة كلٍ من ريد وماكارتي (Reed & Mccarthy, 2012)، بعنوان Abnormal Magnocellular Pathway Visual Processing In Infants At Risk For Autism، بأن الأطفال الذاتويين يعانون من ضعف في القدرة على تحويل الانتباه بين المهام المختلفة، كما أن أدائهم ضعيف عندما طلب منهم تحويل الانتباه بين المهام المختلفة، كما أن أدائهم ضعيف عندما طلب منهم تحويل الانتباه لنموذجين منفصلين مختلفين سمعي، وبصري، وأسفرت النتائج أن الأطفال الذاتويين أدوا أسوأ من الأطفال العاديين وذلك في كل من المهام السمعية والبصرية، فضلاً عن أن الأطفال الذاتويين وجدوا صعوبة كبيرة عندما طلب منهم الانتباه لأكثر من نموذج، أكثر

من أن يطلب منهم الانتباه لنموذج واحد وذلك مقارنة مع الأطفال العاديين في نفس العمر العقلي والزمني.

د) الذاكرة : Memory

تتميز ذاكرة الطفل الذاتوي عن الطفل العادي في أنه يستحضر الأشياء إلى الذاكرة دون أي تغيير في ترتيبها، فالأشياء التي يسمعها والأشياء التي يراها يتذكرها تماما مثلما حدثت، أو أنه لا يختار الأشياء التي يقوم بتذكرها، كما أن كثير من الأشياء التي يتذكرها تبدو غير منطقية وغير مترابطة وذاكرته جامدة إلى حد بعيد. (قنديل، ٢٠٠٥: ٧٦-٧٧)

[٥] الخصائص السلوكية:

المشكلات السلوكية المرتبطة بالذاتوية هي مشكلات رئيسية، ولكنها بسبب عدم ثبوتها في جميع الحالات، واحتمال ظهورها مع اضطرابات أخرى غير الذاتوية، ولا يمكن اعتبارها أعراضا أساسية للذاتوية، كما أنها قد لا توجد جميعها عند كل طفل مصاب بالذاتوية وأنها ليست على درجة واحدة من الشدة. (قحطان، ٢٠٠٩، ٤٩)

وتتمثل مظاهر السلوك فيما يلي:

أ) السلوك النمطي :

تمثل السلوكيات النمطية المتكررة الخاصية الثالثة الأساسية التي تميز الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية والتي تظهر على الطفل منذ بداية العام الثاني من عمره، ويشمل ذلك الإصرار على القيام ببعض الأعمال الروتينية بصفة يومية . وممارسة عدداً من الطقوس الثابتة، والارتباط بالأشياء غير الحية.(Mash & Wolfe, 2012: 276)

ب) التمسك الشديد بالروتين :

الطفل الذاتوي يقاوم أي تغيير في حياته اليومية، ودائماً يفضل العمل الروتينى، وعندما تتغير البيئة المحيطة به يشعر باليأس والتوتر والقلق. ومن أشكال التمسك بالروتين: إبقاء نفس الأشياء مرتبة بنفس الطريقة دائما، ومشاهدة نفس القناه التليفزيونية دائما، والقيام بسلسلة من الحركات قبل أداء نشاط ما، كالدوران حول النفس مرتين قبل

الجلوس، وقد يظهر في الاهتمامات والأنشطة والحاجات كالمأكل والمشرب والملبس لذلك قد يجد الآباء صعوبة فى تغيير الغذاء وخاصه تلك التى تحتوي الجلوتين والكازيين لأنهم اعتادوا على نوعيه من الأكل لا يرغبون في تغييره.

(مصطفي والشربيني، ٢٠١١: ١٢٩-١٣٠)

ج) الغضب:

من الملامح المميزة للأطفال الذاتويين هي الصراخ والبكاء كاستجابة للانزعاج أو الإحباط، وفي بعض الحالات قد تتحول نوبات الغضب هذه إلى سلوك عدواني تجاه الآخرين، وقد ينتاب الأطفال المصابون بالذاتوية اضطراباً شديد عند تعرضهم بشكل مفاجئ إلى بيئة جديدة غير البيئة التي اعتادوا عليها.(الزريقات، ٢٠١٠ : ٤٢)

د) سلوك إيذاء الذات:

من خصائص الأطفال الذاتويين هى الانشغال بسلوكيات مؤذية لأنفسهم، وهذه السلوكيات قد تشمل على ضرب الرأس، العض وحك الجلد، وغيرها ولا يظهر الأطفال الذاتويين الألم أثناء انشغالهم بهذه السلوكيات، وفي أحيان أخرى يوجه عدوانه نحو الآخرين في الأسرة أو المدرسة وقد يحطم ويكسر الأشياء من حوله، ويصعب على الأهل التعامل مع هذه الأنماط السلوكية ويؤدي إلى صعوبات اجتماعية، ويعالج هذا السلوك من خلال إجراءات تعديل السلوك. (الزريقات، ٢٠١٠ : ٤٣)

وهذا ما أكدته دراسة (عبد المنعم، ٢٠١٠) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبى فى خفض العدوانية لدى الأطفال التوحديين" من أنه يصاحب اضطراب الذاتوية مجموعة من السلوكيات غير المقبولة اجتماعية وفي مقدمتها السلوك العدواني ويتمثل في إيذاء الذات ونوبات الغضب، والتي تعد هذه المظاهر تعوق عملية تواصلهم مع المحيطين.

هـ) تقلب المزاج :

التقلبات المزاجية تنتشر لدي الكثير من حالات الذاتوية، حيث نلاحظ تغيير مفاجئ في المزاج فمثلاً نجد طفل يستمر في البكاء والانفعال لمدة طويلة ثم يغير من سلوكه فجأة إلى الضحك دون سبب واضح يبرر هذا التغيير. (فراج، ٢٠٠٢ : ٥٧)

من خلال العرض السابق للخصائص المرتبطة بالذاتوية والدراسات السابقة المؤكدة لها نلاحظ تنوع تلك الخصائص بين جسمية فسيولوجية واجتماعية وحركية ومعرفية عقلية وسلوكية. أيضاً، من داخل تلك الخصائص، توجد العديد من الخصائص الفرعية المتشعبة التي تتفاوت من طفل لآخر وتحدد شدة الحالة لدى الذاتويين. من بين تلك الخصائص، حظيت الخصائص الاجتماعية والسلوكية والمعرفية بأكبر قدر من الاهتمام والدراسة نظراً لتشعب مجالات تأثيرها على نمو الأطفال الذاتويين بالمقارنة مع العاديين.

العوامل المسببة لاضطراب الذاتويه:

على الرغم من التطورات الحادثة في تشخيص اضطراب الذاتويه، والأساليب العلاجية الحديثة والأجهزة الطبية، إلا أن السبب الرئيسي وراء هذا الاضطراب مازال غير معروف، فبعض الدراسات أرجعته لأسباب نفسية واجتماعية، أي العلاقة بين الوالدين، والطفل، وهناك أسباب تتعلق بالجينات، وظروف الحمل، والولادة، وأيضا إلى التلوث البيئي، والتطعيمات، والفيروسات، إلا أنه حتي الأن لم يتم التأكد من سبب الذاتوية، فقد يكون هذه الأسباب، أو الأسباب مجتمعه هي التي تسبب المرض.(العثمان، ٢٠١٤ :٥٦)

وفيما يلي عرضا لهذه العوامل:

أولا : أسباب ترتبط بمرحله الميلاد

تتضمن تلك المرحلة عددا من العوامل التي تؤثر علي الطفل قبل مولده؛ والتي تؤدي إلى إصابته بالإعاقة، وتنقسم تلك العوامل لمجموعتين هما:

عوامل جينية وراثية :

العوامل ذات الجذور الوراثية أو الجينية تعد أهم العوامل المسئولة عن حدوث اضطراب الذاتويه، وأن مثل هذه العوامل إنما ترجع إلى وجود عامل جيني واحد أو أكثر له إسهامه الكبير في مثل هذا الصدد . وقد تزايدت الشواهد التي تشير إلى الوراثة كعامل مساهم في الذاتوية، حيث يلاحظ بأن الذاتويه كثيرا ما تصحبه شذوذات جسميه طفيفة كالشعر الناعم وكبر محيط الرأس خلل بناء الأذنين.(محمد، ٢٠١٤: ٥١)

دراسة التوأم :

وجد أن التوأم أكثر تعرضاً لخطر المعاناة من الذاتوية فنسبة حدوث الذاتوية بين التوائم تتراوح بين (٨٠-٩٠%)، ونسبة حدوثه بين التوائم المتماثلة أكبر بكثير من التوائم غير المتماثلة وأشار البعض إلى أنه في التوائم المتماثلة إذا كان احدهما ذاتوياً، فالآخر سيكون لديه ذاتوية بنسبة (٩٠%) وفي التوائم غير المتماثلة احتمالية إصابة الأخر بالذاتوية (٦%) وقد ترتفع إلى (٢٠%). (Ronald & Happe, 2012: 788-797)

وقد انتهت دراسة (نور، ٢٠١٠) والتي كانت بعنوان " دور العوامل الوراثية في مرض الذاتويه " والتي كانت تهدف إلى أهميه العوامل الوراثية في الذاتوية، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أهميه كل من العوامل الوراثية والبيئية في الذاتوية ولكن السبب الرئيسي مازال مجهولاً والاستعداد الوراثي للذاتوية تؤكد من الدراسات التوأمية والعائلية حيث يقدر الميل الوراثي بأكثر من ٩٠% وهذا دليل علي أهميه العامل الوراثي للذاتويه.

العوامل غير الجينية:

تتضمن مجموعة من العوامل المكتسبة (البيئية)، والتي تؤثر على الجنين في هذه المرحلة، ولا تقل هذه العوامل في أثرها عن العوامل الجينية في إحداث الإعاقة وأهم هذه العوامل ما يلي:

[١] إصابة الأم بالأمراض في المرحلة الجينية (قبل الولادة)

الحصبة الألمانية، التعرض للأشعة، تناول الأم للعقاقير والأدوية، التدخين، التلوث البيئي. (العثمان، ٢٠١٤: ٧٥)

[٢] أسباب ترتبط بمرحله ما بعد الميلاد :

يتعرض الأطفال عقب الولادة، أو خلال الطفولة المبكرة إلى بعض العوامل التي تؤثر في مسيرة نموهم، فتسبب اضطراب الذاتويه أو الإعاقات الفكرية أو غيرها. ومن بين هذه العوامل ما يأتي:

العوامل البيوكيميائية، اللقاح الثلاثي MMR. (صالح، ٢٠١٥: ٤٩)

[٣] الأسباب النفسية والأسرية:

يرى البعض أن أسباب الإصابة بالذاتوية إنما يرجع إلى أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة وإلى شخصية الوالدين غير السوية وأسلوب التربية الذي بينهم في حدوث الاضطراب، كما وجد أن آباء الأطفال المصابين بالذاتوية يتسمون بالبرود الانفعالي والوسواسية والعزوف عن الآخرين والذكاء والميل إلى النمطية، وتضع اللوم بشكل كبير على الأم بسبب برودة عاطفتها وعدم محبتها للطفل، وعدم توفير المزيد من الحب لطفلها وقد استخدم مصطلح " الأم الثلاجة " Frigerator Mother كإشارة إلى جذور سبب إصابة الطفل باضطراب الذاتوية. (الزارع، عبيدات، ٢٠١١ : ٨٦)

[٤] الزئبق والذاتوية:

إن الزئبق الموجود في بعض لقاحات الأطفال والرضع قد يكون سببا وراء الازدياد الحاد في حالات الذاتوية بين الأطفال في مختلف أنحاء العالم. ويحتوي العديد من أنواع اللقاحات على مادة حافظة تدعي "ثيومرال" يشكل الزئبق نسبة ٤٩,٦% من تركيبتها.
(عسلية، ٢٠٠٦ : ٢٦٧- ٢٦٨)

تعقيباً على العوامل المسببة لاضطراب الذاتوية، ترى الباحثة تمحور هذه العوامل حسب ترتيب الأهمية حول الوراثة والتشوهات التي تحدث أثناء الحمل، ثم عوامل بيوكيميائية يتعرض لها الطفل بعد ولادته، أخيراً، توجد عوامل نفسية وأسرية يواجهها الأطفال في محيط بيئته. ومن جانبها، تعتبر الباحثة أن التوعية بتلك العوامل للآباء يمثل عامل أساسي فارق في الحد من مستويات انتشار الذاتوية.

أدوات تشخيص الذاتوية:

توجد صعوبات في تشخيص الذاتوية، ويمكن إيجازها على النحو التالي:

١- أن الذاتوية إعاقة سلوكية تحدث خلال مراحل النمو المبكرة.
٢- تتعدد وتتنوع أعراض الذاتوية وتختلف من طفل لآخر.
٣- قد يصاحب إعاقة الذاتوية إعاقة أو أكثر من الإعاقات الذهنية.

٤- أن الأدوات المستخدمة في تشخيص اضطرابات النمو الشامل معظمها مترجم، وتقنينه والتحقق من صلاحيته السيكومترية أمر ليس سهلاً.

ومن أدوات تشخيص الذاتوية ما يلى:

- المقابلة التشخيصية المعدلة للذاتوية.
- اختبار مسح الاضطرابات النمائية الشاملة.
- أداة مسح حالات الذاتوية للتخطيط التعليمي.
- مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية.

(النجار، ٢٠١٥: ٦٩-٧٣)

أساليب وبرامج التدخل مع الذاتويين:

قام هيمان (Heyman, 2016) فى دراسة بعنوان A population survey of mental health problems in children with Autism بإجراء مجموعة البحوث حول العلاجات النفسية والدوائية الحالية للأطفال المُشخصين بالذاتوية، وذلك باستخدام منهج الوصف التحليلى. استطاع المؤلف باستخدام هذا المنهج إجراء عرض شامل لجميع البحوث المتعلقة بعلاج الأطفال الذاتويين، وتجميع البيانات الدقيقة وبناء الاستنتاجات حولها. وتضمنت البحوث الذاتوية، والعلاج باللعب، واللعب مع الأطفال الذاتويين، والبرامج العلاجية للأطفال المُشخصين بالذاتوية. وقد استنتج البحث محدودية البحوث حول العلاجات المجمعة للأطفال الذاتويين.

أولاً: أساليب التدخل النفسي:

يركز العلاج النفسي على أهمية أن يجبر الطفل لإقامة علاقات نفسية وانفعالية جيدة ومشبعة مع الأم، كما انه لا ينبغي أن يحدث احتكاكا جسديا مع الطفل وذلك لأنه يصعب عليه تحمله في هذه الفترة كما أنه لا ينبغي دفعه بسرعة نحو التواصل الاجتماعي لان اقل قدر من الإحباط قد يدفعه إلى استجابات ذهانية حادة. (ربيع، ٢٠١٤: ٤٨٧)

وقد أشار (Perry, 2015: 33-35) إلى أنه يوجد تحسن كبير لدى الحالات الذاتوية التي عولجت باستخدام الأساليب النفسية.

ثانياً: أسلوب التدخل السلوكي :

تعد برامج التدخل السلوكي الأكثر شيوعاً واستخداما في العالم حي تركز البرامج السلوكية على جوانب القصور الواضحة التي تحدث نتيجة الذاتوية وهي تقوم على فكرة تعديل السلوك المبنية على مكافأة السلوك الجيد أو المطلوب بشكل منتظم مع تجاهل مظاهر السلوك الأخرى غير المناسبة كلياً.(Haray, 2016: 100-102)

ثالثاُ: برامج التدخل التعليمية:

أجرى (كريم، ٢٠١٥) دراسة بعنوان " فاعلية الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة مع الأطفال الذاتويين"، وقد ركز على الاستراتيجيات الفعالة المستخدمة، والبيئة التعليمية، واستخدام الموارد، والإنجاز الأكاديمي. أجريت مقابلات مع عينة عمدية مكونة من (٧) معلمين للتربية الخاصة ومساعدين بأحد فصول المرحلة التمهيدية لمدرية متخصصة في التدريس للذاتويين (الصفين الأول والثاني معاً) وفصل آخر للأطفال الذاتويين بالمرحلة التاسعة، بالإضافة إلى استخدام الملاحظات. برهنت تحليلات الأداء الكمي على تحقق النجاح في مجال القراءة والرياضيات (زيادة ما بين ٥٠-٧٠%)، فضلاً عن تحسن التدرج في المستويات التعليمية، والاعتماد على النفس، والمهارات الوظيفية والاجتماعية كنتيجة لاستخدام مزيج من الاستراتيجيات التعليمية سابقة الذكر.

مما سبق، يتضح للباحثة أن برامج التدخل في علاج الذاتوية لم تقتصر على العلاجات الطبية التقليدية بل تنوعت لتشمل علاجات نفسية وسلوكية وتعليمية للتخفيف من شدة الأعراض وتقليل تأثيرها على جوانب النمو المختلفة للأطفال الذاتويين. ولا بد من التركيز على التعامل مع الأطفال الذاتويين من منظور علاجي شامل ينمي جوانب النمو المختلفة التي تؤثر الذاتوية عليها وتراعي حاجاته وخصائصه.

النظريات حول الذاتوية:

نظرية العقل Theory of Mind :

تعتبر نظرية العقل إحدى نظريات الذاتوية في عصرنا الحالي حيث إن الأطفال الذاتويين يفتقرون إلى تكون أو القدرة على قراءة العقل، كما لو كانوا عمياناً عقلياً، ولعل

ذلك هو سبب عجزهم في مجال العلاقات الاجتماعية، فهم يلعبون وحدهم، وإذا تعاملوا مع الغير فإنهم يعتبرون الغير أشياءً وليسوا أناساً. (العيسوي، ٢٠٠٥: ١٣٤-١٣٥)

كما تشير نظرية العقل إلى قدرة الفرد على فهم عقول الآخرين أو ما يجرى في عقول الغير، وتقدير ما يشعر به الغير حيث تقول فريث (Frith) إن الإعاقة في الجوانب الاجتماعية والتواصلية والتخيلية التي يتصف بها الذاتوين تأتي من الشذوذ في الدماغ التي تمنع الطفل من تكوين نظرية العقل، والتي تقول بأن الطفل الذاتوي غير قادر على التنبؤ، وشرح سلوك الآخرين من خلال حالاتهم العقلية، أو أنه لا يرى الأشياء من وجهة نظر الشخص الآخر بينما الأطفال العاديين لديهم فهم خاص بهم، يستطيعون من خلاله قراءة أفكار الآخرين. (Louchakova, 2005: 6-9)

ولذا فأصبح عدم قدرة العقل على قراءة الآخرين هي محور نظرية العقل للأطفال الذاتويين التي ترتكز على أربع دعائم رئيسية تنبع من فكرة الشطرنج الاجتماعى Social Shess، وهي تعتمد على الطفل، ورد فعل الطفل، وقراءة الآخرين، وأفكارهم، وهذه الدعائم الأربعة هي:

١- افتقاد الذاتوية لبعض مهارات قراءة عقل الآخر.
٢- تعتبر مهارات قراءة العقل جزءاً أساسياً من البناء المعرفي للمخ.
٣- تفسير السلوك الاجتماعي يأتي من خلال تقييم الدوافع والمعتقدات التي ينتهجها الآخر.
٤- ميكانيزمات التعزيز النمائية لدى الفرد لمشاركة الآخرين لوجهات نظرهم وهي:
- تحديد القصد والنية، وتشير إلى تفسير الدافع للقيام بفعل ما.
- تحديد اتجاه العين والاستخدام الوظيفي للعيون في التعبيرات الانفعالية.
- ميكانيزمات الانتباه الموزع، وتشير لكفاءة الحواس والمخ والحركة.
- ميكانيزمات نظرية العقل، وتشير إلى المدى الكامل للحالات العقلية الإدراكية والمعرفية في السلوك الاجتماعى. (مطحنة، ٢٠٠٨: ٦٣)

ولقد لاقت النظرية قدراً كبيراً من النجاح من أجل تحسين المهارات الاجتماعية والتواصلية للأطفال الذاتويين، وأكدت العديد من الأبحاث في السنوات الأخيرة على محاولات التدخل لمستخدمي البرامج، على أن يعدوا برامج علاجيه قصيرة نسبياً لاستخدام

الكمبيوتر والصور الفوتوغرافية حيث إن الأطفال الذاتويين يظهرون تحسن في قدرتهم على فهم الانفعالات، ويزداد لعبهم.

وهدفت دراسة بليكانو (Pellicano, 2007) بعنوان Links between theory of mind and executive function in young children with autism: clues to developmental primacy "العلاقة بين نظرية العقل والوظيفية التنفيذية لدى الأطفال الصغار الذاتويين: الأدلة على الصدارة النمائية" إلى تحديد العلاقة بين نظرية العقل والوظائف الخاصة للأطفال الذاتويين، الذين يتراوح أعمارهم ٥ سنوات وتم اختيار عينة الدراسة وتقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة الأولى مكونة من ثلاثين طفلاً من الأطفال الذاتويين والثانية مكونة من أربعين طفلاً من الأطفال العاديين وتم التجانس بين المجموعتين وتم تقييمهم على بطارية اختبار المهام لنظرية العقل وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط كبير بين نظرية العقل ومجموعة الوظائف لدى الأطفال الذاتويين، كما نجحت نتائج في الكشف عن دراسة نمط الإصابة بالمرض في نظرية العقل والوظائف الخاصة لدى الأطفال الذاتويين في اتجاه واحد وهو ضعف نظرية العقل مع قوة الوظائف الخاصة.

ثم تأتى دراسة ريك وهاند (Reck & Hund, 2011) بعنوان Sustained attention and age predict inhibitory control during early childhood "دور عوامل الانتباه المستمر والسن في استنباط التحكم الكبحي" خلال مرحلة الطفولة المبكرة" التي تهدف للتحقق من العلاقات الطولية بين ثلاثة من المجالات المعرفية لدى الأطفال الذاتويين، وتم تقيم ٣٧ حالة من الذاتوية على اختبارات نظرية العقل لتحيد القدرات العقلية لدى هؤلاء الأطفال في الوقت الحالي، ومرة أخرى بعد ثلاث شهور وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود روابط متطورة بين الوظائف التنفيذية (القدرة على التخطيط – المرونة الإدراكية– التحكم المركزى) لدى الأطفال الذاتويين فضلاً عن ظهور بعض المشكلات في نظرية العقل حيث تلعب المهارات العامة المبكرة دوراً حاسماً في تشكيل مسار نمو نظرية العقل لدى الأطفال الذاتويين.

الفرضية النفسية (Psychological Theory):

بدأ كانر (Kanner) دراساته في مجال الذاتوية من خلال مراقبة سلوكيات مجموعة مكونة من (١١) طفل ذاتوي، وأشار في نتائج دراساته إلى أن الوالدين وخاصة الأم تلعب دوراً رئيسياً في حدوث اضطراب الذاتوية لطفلها عندما لا تزوده بالحب والرعاية والحنان، وأظهر كانر مصطلح الأم الثلاجة (Refrigerated Mother) للتعبير على العلاقة السلبية بين الأم وطفلها. لقد تعرضت فرضية كانر للكثير من النقد والاعتراض وخاصة من أهالي الأطفال الذاتويين حيث أكدوا بأنهم يولون أطفالهم الكثير من الاهتمام والرعاية والحنان في مراحل حياتهم المختلفة. كذلك عارض الكثير من الباحثين فرضية كانر ومنهم روتر (Rutter) معللاً ذلك أن الطفل خلال الفترة الحرجة لإصابته بالذاتوية والتي ذكرها كانر من (٠-٦) أشهر لا يمتلك الوسائل والأدوات الضرورية لاكتشاف رفض أمه له أو عدم اهتمامها به. ورغم أن الكثير من الدراسات أثبتت فشل الفرضية النفسية في تحديد سبب الإصابة باضطراب الذاتوية، إلا أن هناك برامج علاجية ما زالت تتبنى نفس المنشأ والأفكار للفرضية النفسية مثل برنامج الأم الحنون (Hannen Project) في الولايات المتحدة الأمريكية حيث يقوم جانب كبير من هذا المشروع العلاجي على تنمية علاقة الحب والحنان بين الأم وطفلها الذاتوي. (Wing ,1996: 23)

ثانياً: اللعب التخيلي

يعد اللعب التخيلي القدرة المهمة التي تساهم في تطوير الأطفال، وهو بمثابة الفاعلية القائدة التي تحدد نمو الطفل وتطوره، كبؤرة العدسة المكبرة التي تحتوي على كل الميول التطورية في شكل مكثف. فاللعب التخيلي هو مرحلة وسيطة بين فعاليات الطفل الحس حركية وتفكير وخيال الطفل الأكبر، فكلما ينمو الأطفال يطوروا وسائل لانعكاس وتمثيل العالم ذهنياً، بالمواقف الخيالية فهم لا يستطيعون الابتعاد عن المحفز في البيئة، فاللعب التخيلي هو المظهر الأول لتحرير الطفل ونموه . وإن نهاية اللعب التخيلي تكون في دخول الطفل مرحلة التفكير المجرد. يمارس اللعب التخيلي من قبل الأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة أي منذ الشهر الثامن عشر من العمر ويستمرون في ممارسته حتى بداية السنة الثامنة من العمر.

تعريفات اللعب التخيلي:

يعرف اللعب التخيلي بأنه "تدريب يقوم الفرد أثنائه بافتراض دور يشخصه داخل موقف، دون الدخول في مشاكل الشخصية بالشكل الذي تكون عليه في المسرح، ويتطلب ذلك الوعي بمطالب الدور في الحياة الواقعية وأسلوب معايشته لهذه المطالب".
(حسين، ٢٠٠٠: ٥٥)

ويُعرف كذلك بأنه "أحد أشكال التصوير الدرامي، يساعد على الإدراك القيمي، وهو محاولة لخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة، حيث يواجه فيها موقفا أو مشكلة ما يحاولون عرضها عن طريق تمثيلها أمام الطلاب، وعرض وجها النظر المرتبطة بها، تنتهي بالمناقشة بين المعلم والطلاب، بهدف الوصول إلى حل لها".
(اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ١٩٤)

ويعرف بأنه" لعب تمثيلي يمثل فيه لمتعلم مع بعض زملائه مواقف وأحداث ومشكلات عملية واجتماعية يكتسب من خلالها بعض الخبرات العلمية والاجتماعية ثم تتم مناقشة بين المعلم والمتعلمين للوصول إلى نتائج مستهدفة".
(النجدي، ٢٠٠٣: ١٩٣- ١٩٤)

كما عرف بأنه "محاكاة موقف واقعي يتقمص فيه كل في النشاط أحد الأدوار وتعتمد على معارف وخبرات سابقة ترتبط بموقف تعليمي مرتبط بأحد نواحي الحياة".
(عبد المنعم، ٢٠٠٥: ٢٣)

وأيضا، بأنه "تجربة تظاهرية يتصرف خلالها الشخص كما لو كان شخص آخر في موقف آخر". (Greevs, 2008: 1)

أيضاً، عرف اللعب التخيلي بأنه ألعاب يستخدم خلالها الأطفال التقمص وعمل التحولات التخيلية لتجسيد القصص. (Christi, 2010: 3)

بالإضافة لما سبق، عرف بأنه لعب شائع فى الطفولة فيه يتعامل الطفل من خلال اللغة أو السلوك الصريح مع المواد أو المواقف كما لو أنها كانت تحمل خصائص أكثر مما هى فى الواقع ويبلغ ذروته بين الثمانية عشر والسنة السابعة من العمر ويتفق هذا مع

تعلم الإشارة إلى الأشياء فى غيبتها والاتصال عن طريق اللغة (فهم الكلمات والبدء فى استعمالها) ويتعلم الأطفال كثيرا من خلال لعبهم التخيلى مع من هم أكبر سنا أكثر مما لو كان الطفل يعيش وسط مجموعة متجانسة من حيث السن والجنس لأن الأطفال الأصغر سنا يتعلمون بالمحاكاة من الأطفال الأكبر سناً. (طعيمة، ٢٠١٠: ٥٥)

وهو نشاط يتظاهر فيه الأطفال بتصرفات وسلوكيات خيالية، مثل الإمساك بتليفون لعبة والتظاهر بالتحدث من خلاله. ويستطيع الأطفال في مستوى أعلى استخدام الألفاظ لوصف وإعادة تجسيد التصرفات أو الأحداث الواقعية. على سبيل المثال، قد يشير الطفل إلى المنضدة ويقول "أنا الطبيب. تخيلي أن هذا هو مكتبي وأنتي الأم التي تأتي بطفلها للكشف عليه". وربما يشارك الأطفال خلال الألعاب في الخيال– تجسيد المواقف الغير حقيقية مثل قتل تنين أو مصارعة وحوش. (Smilanski & Shivatia, 2012: 153)

كما عرف بأنه وسيلة طبيعية للتعلم، حيث يعبر الطفل من خلالها على فهم الحياة. ويصبح الطفل بالفطرة جزءاً من هذه البيئة ويعرف نفسه من خلالها. ويعمل الطفل خلال الألعاب التخيلية على إعادة بناء مراحل الخبرة من خلال استخلاص المفاهيم من جميع مجالات منهج رياض الأطفال. (Courat & Barr, et al, 2013: 368)

عرف على أنه نشاط تمثيلي يتم خلاله تحويل الأشخاص والأشياء والمواقف بطريقة تطمس أدوارهم ووظائفهم في الواقع. (Perone, 2013: 11)

كما عرف على أنه قدرة الطفل على:

(أ) التفكير في تمثيل أحد الأشياء أو الأشخاص لآخر.
(ب) القدرة على بناء تمثيلات عقلية لأشخاص أو أشياء.

(Lelard, 2014: 3)

وعرف كنوع من اللعب يقلد فيه الطفل دور من عالم الكبار أو أي نوع آخر من اللعب التظاهري مثل إعادة تجسيد أنظمة الحياة اليومية.

(Berk & Mann, et al, 2014: 16)

نوع من اللعب يعتمد على استعمال الرمزية والتظاهر التخيل في تحويل الأشياء وإنتاج مواقف خيالية. (Fiorelli & Ross, 2015: 2)

بناءا على التعريفات السابقة، عرفت الباحثة اللعب التخيلي بأنه: نشاط يستطيع فيه الأطفال تخيل أو تصور أنه شخص أو شيء آخر ويقلد سلوكيات نموذجية وتعبيرات لفظية، ويعتبر اللعب التخيلي تحولاً من مجال الأفعال إلى الأفكار والخيال مما يساعد الطفل على التفاعل على مستوى تجريدى مع العالم الواقعى فيما بعد.

أهمية اللعب التخيلي في الطفولة المبكرة:

اهتم العلماء كثيراً في بيان آثار اللعب التخيلي في حياة الأطفال فهذا عالم النفس الألماني كارل بيورال (Carl Peural) يؤكد أهمية اللعب في النمو العقلي للطفل وهذا العالم الروسي مكرينكو(Mc- Rinko) يؤكد التأثير البالغ للعب في تكوين شخصية الطفل ومن المؤكد أن للعب فوائده من نواح عديدة.

(Newman & Newman, 2011: 31-34)

وفيما يلي عرض لفوائد اللعب التخيلي من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والتربوية:

[١] من الناحية الجسمية:

اللعب عموماً نشاط حركي ضروري في حياة الطفل لأنه ينمي العضلات ويقوي الجسم ويصرف الطاقة الزائدة عند الطفل، ويرى بعض العلماء أن هبوط مستوى اللياقة البدنية وهزال الجسم وتشوهاته هي بعض نتائج تقييد الحركة عند الطفل لأن البيوت الحالية المؤلفة من عدة طوابق قد حدت من نشاط الطفل وحركته فهو يحتاج إلى الركض والقفز والتسلق وهذا غير متوافر في الطوابق الضيقة المساحة فمن خلال اللعب يحقق الطفل التكامل بين وظائف الجسم الحركية والانفعالية والعقلية التي تتضمن التفكير والمحاكمات ويتدرب على تذوق الأشياء ويتعرف على لونها وحجمها وكيفية استخدامها.

(السعد، ٢٠١١: ٣٩)

[٢] من الناحية العقلية:

اللعب التخيلي يساعد الطفل على أن يدرك عالمه الخارجي وكلما تقدم الطفل في العمر استطاع أن ينمي كثيراً من المهارات في أثناء ممارسته لألعاب وأنشطة معينة. ويلاحظ أن الألعاب التي يقوم فيها الطفل بالاستكشاف والتجميع وغيرها من أشكال اللعب الذي يميز مرحلة الطفولة المتأخرة تثري حياته العقلية بمعارف كثيرة عن العالم الذي يحيط به. يضاف إلى هذا ما تقدمه القراءة والرحلات والموسيقى والأفلام السينمائية والبرامج التلفزيونية من معارف جديدة. وفي إحدى الدراسات التي أجريت على أطفال الرياض والمدارس الابتدائية في بريطانيا في سن (٤–٧) سنوات لوحظ أن الأطفال الذين أبدوا اهتماماً خاصاً باللعب التخيلي ازدادت حصيلتهم اللغوية. (Lynn, 2012: 72)

ترى الباحثة أنه يجب تنظيم نشاط اللعب التخيلي على أساس مبادئ التعلم القائم على حل المشكلات وتنمية روح الابتكار والإبداع عند الأطفال.

[٣] من الناحية الاجتماعية:

إن اللعب التخيلي يساعد على نمو الطفل من الناحية الاجتماعية ففي الألعاب الجماعية يتعلم الطفل النظام ويؤمن بروح الجماعة واحترامها ويدرك قيمة العمل الجماعي والمصلحة العامة. وإذا لم يمارس الطفل اللعب التخيلي مع الأطفال الآخرين فإنه يصبح أنانياً ويميل إلى العدوان ويكره الآخرين لكنه بوساطة اللعب يستطيع أن يقيم علاقات جيدة ومتوازنة معهم وأن يحل ما يعترضه من مشكلات (ضمن الإطار الجماعي) وأن يتحرر من نزعة التمركز حول الذات. (Zia, 2012: 34)

[٤] من الناحية الخلقية:

يسهم اللعب عموماً والتخيلي على وجه الخصوص في تكوين النظام الأخلاقي المعنوي لشخصية الطفل، فمن خلال اللعب يتعلم الطفل من الكبار معايير السلوك الخلقية كالعدل والصدق والأمانة وضبط النفس والصبر، كما أن القدرة على الإحساس بشعور الآخرين تنمو وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في السنوات الأولى من حياته وإذا كان الطفل يتعلم في اللعب التخيلي أن يميز بين الواقع والخيال فإن

الطفل من خلال اللعب وفي سنوات الطفولة الأولى يظهر الإحساس بذاته كفرد مميز فيبدأ في تكوين صورة عن هذه الذات وإدراكها على نحو متميز عن ذوات الآخرين.
(Roger, 2009: 62)

[٥] من الناحية التربوية:

لا يكتسب اللعب التخيلي قيمة تربوية إلا إذا استطعنا توجيهه على هذا الأساس لأنه لا يمكننا أن نترك عملية نمو الأطفال للمصادفة فالتربية العفوية التي اعتمدها روسو لا تضمن تحقيق القيمة البنائية للعب وإنما يتحقق النمو السليم للطفل بالتربية الواعية التي تضع خصائص نمو الطفل ومقومات تكوين شخصيته في نطاق نشاط تربوي هادف.
(Rodriguez, 2012: 7)

وترى الباحثة أن اللعب التخيلي يلعب أدوار هامة لدى الأطفال عبر كافة المجالات الجسمية والعقلية والخلقية والتربوية والاجتماعية والنفسية. وهو ما ركزت الأدبيات والبحوث في إثباته وتفصيل تلك المجالات. ومن ثم، فإذا كان اللعب التخيلي يلعب ذلك الدور مع الأطفال عموماً، فلا بد أن يكون مؤثراً على الأقل في بعض الجوانب لدى الأطفال الذاتويين إن لم تكن جميعها مثل الأطفال العاديين.

الخصائص المميزة للعب التخيلي لدى الأطفال:

يدور اللعب التخيلي أو الإيهامي حول صور عقلية يحاول الطفل أن ينفذها في عالمه الحقيقي وتأتي هذه الصور عن طريق ما يتمثله الطفل من أحداث وممارسات عن طريق المحاكاة أو التقليد للتعبير عن شعوره ورغباته الدفينة . لذا يتأثر اللعب الإيهامي بحالات الشعور والغضب والإحباط التي يعاني منها الطفل . ومن الجدير بالذكر أن هذا اللون من اللعب يبدأ بالانحسار كلما تقدم الطفل في تفكيره المنطقي والتخلص من التفكير العاطفي، حيث تصبح الإشباعات المتخيلة عن الطفل غير كافية لإرضائه بسبب ظهور التفكير المنطقي عنده، ويصبح الطفل أكثر قدرة على التمييز بين الواقع وبين التظاهر والخيال، فينحصر الخلط عند الطفل في تمييز العلاقات الموجودة بين الأشياء والواقع، وبذلك تقل حاجته إلى اللعب الإيهامي للتعبير عما يجول في خياله.
(Raj & Gordon, 2015: 92)

ويمكن تصنيف خصائص اللعب التخيلي فيما يلي:

أولاً: اللعب التخيلي عملية نمائية:

يلاحظ أن اللعب التخيلي للأطفال في بداية حياتهم يكون بسيطاً لا تعقيد فيه يتألف من حركات عشوائية ومن استثارة لأعضاء الحس، وكلما تطور نمو ذكاء الطفل يصبح لعبه التخيلي معقداً، فاللعب بالدمى يجتذب الطفل من سن مبكرة حيث يصل إلى ذروته في العام السابع أو الثامن من عمره ويلاحظ أيضاً أن اهتمام الطفل باللعب التخيلي يبدأ في التغير ويظهر ذلك خلال العام الأول والثاني في حياته المدرسية.
(Leekam, 2013: 3)

فقد يطرح الطفل على نفسه أثناء اللعب التخيلي عددا من الأسئلة الافتراضية والإجابات حول العلاقات الاجتماعية المتكاملة، حيث يساعد هذا التفسير لوظيفة ومفهوم الدور عند الطفل على المرونة الفائقة فى الانتقال من دور لآخر مثال لعب دور الأم وبعد قليل لعب دور البنت. ويتغير اللعب التخيلي بتغيرات السن إذ يبدأ فى حوالى العام والنصف، بحركات بسيطة ويكون التخيل فى هذا السن مثل صورة المرأة أي أن الطفل يتخيل أحداث تحدث بالفعل فى الحياة اليومية. (سليمان، ٢٠١٠: ٨)

ثانياً: اللعب التخيلي مرتبط بعمر الطفل:

يقضي الأطفال أكثر أوقاتهم في اللعب التخيلي ويتطابق هذا اللعب مع طبيعة النمو في السنوات الأولى لأنها مرحلة نشاط حركي ثم يزداد عدد أنواع اللعب بالتقدم في السن حتى البلوغ ويلاحظ أن ألعاب الحضانة ورياض الأطفال متنوعة كالألعاب التمثيلية واللعب بالمكعبات والماء والطين والرسم والموسيقى أما في مرحلة المدرسة الابتدائية فإن الأطفال يهتمون بالألعاب ذات النشاط الجسمي أكثر من اهتمامهم بالألعاب ذات النمط العقلي أو الجمالي. (Orian & Landry, 2015: 3)

في السنة الأولى يغلب على الطفل ألا يطيل في تركيز انتباهه على مؤشر ما فهو ينتقل من لعبة إلى أخرى أو من نشاط إلى آخر، ولذلك يجب أن نوفر له عدداً كبيراً من الألعاب ففي السنة الثانية يستطيع الطفل أن يركز انتباهه في نشاط لعب معين لمدة (٧) دقائق في المتوسط تقريباً. ويزداد هذا المعدل فيصل إلى (٦، ١٢) دقيقة في الخامسة من

عمره، ومع تطور نمو الطفل وقدراته واهتماماته فإنه يأخذ في انتقاء ألعاب معينة من هذا العدد الكبير من الألعاب. (Martin & Klusek, 2014: 24)

وبعد السنة الثانية يتحرر الطفل من وجود اللعب المشابهة للأشياء الحقيقية عند تظاهرة بأى نشاط يريده. أما بين الثالثة والرابعة، فالطفل يبدأ بلعب الأدوار أو اللعب التمثيلى ويصل هذا الاتجاه إلى حده الأقصى بين الخامسة والسادسة ويصبح انساقاً معقدة من الأفعال أو الأدوار المتبادلة بينه وبين رفاقه وسياقا محكما للتمثلية. واللعب التخيلي يهيئ للطفل فرصة فريدة للتحرر من الواقع المليء بالالتزامات والإحباطات والقواعد والأوامر والنواهى فيساعد الطفل على التخلص من الصراعات التى يعانيها ويخفف من توتره من هنا فإن اللعب الإيهامى، بالإضافة أنه نوع من الاستطلاع والتجربة والمعرفة، فهو يزيل التوتر، وينفس عن المشاعر المكبوتة، ويبين الرغبات الحقيقية التى لا يستطيع الطفل الإفصاح عنها. (الريماوي، ٢٠٠٨: ٥٥)

ترى الباحثة أن لعب الأطفال التخيلي ولا سيما الصغار منهم يتسم بالتلقائية واللاشكلية فالطفل الصغير يلعب بالكيفية التي يريدها مهما كانت مواد لعبه فهو سعيد مثلاً وهو يلعب بأشياء تثري خياله فيما يرتبط بالأسرة والبيئة المحيطة به، ولا يراعي في لعبه مواعيد خاصة أو مكاناً معيناً للعب التخيلي.

ثالثاً: اللعب التخيلي كعلاج :

لا يبعث النمو في مراحله كلها على الارتياح في نفوس الأطفال ذلك لأنه ينطوي على تغيرات (دينامية) عديدة داخل الطفل وخارجه أي في علاقته بنفسه وعلاقته بالبيئة المحيطة به وقد تشتمل هذه التغيرات (الدينامية) تحت تأثير الضغوط والممارسات الاجتماعية على خبرات سلبية ليست بقليلة تؤثر في نفسية الطفل وتسبب له التوتر والصراعات النفسية ٠ ولذلك فالطفل بحاجة إلى التخفيف من هذه المخاوف والتوترات الناجمة عن الضغوط الاجتماعية المفروضة عليه. (Neemi, 2013: 2)

وقد استخدمت طريقة العلاج باللعب أو اللعب العلاجي طريقة فعالة للعلاج النفسي بالنسبة للأطفال الذين يعانون من بعض المخاوف والتوترات النفسية، واستخدم فرويد اللعب طريقة في العلاج النفسي لأول مرة مع ابن صديق له كان يخاف من الخيول إذ

قام الطفل هانز بتمثيل دور الحصان في ألعابه التلقائية لمرات متعددة وبعد ذلك تخلص من مخاوفه من الخيول التي أصبحت مألوفة له، واستخدمت هرمين هج هلموت (Hermin Hj Helmot) وهى من اتباع فرويد، اللعب في علاج الأطفال مضطربي العقول وذلك في محاولة للتأثير في سلوكهم بشكل مباشر وبدأت ميلاني كلين (Millani Klen) تحليلها النفسي للأطفال واعتبرت التعليم المباشر علاجاً غير مفيد، وقد استخدمت اللعب التخيلي بديلاً عن التداعي الحر الذي كان فرويد قد استخدمه في علاج الكبار. لقد افترضت ميلاني أن ما يقوم به الطفل في اللعب التخيلي يرمز إلى الرغبات والمخاوف والصراعات الغير شعورية وهو ما يتطلب من الطبيب النفسي إقامة علاقة خاصة بالطفل فيمثل دور الشخص العادي بينما يقوم الطفل بتوضيح عدد من الأدوار التي تعبر عن علاقاته الحقيقية مع الناس أو شعوره نحوهم، وهذه الأدوار كانت سبباً في حدوث عدد من المتاعب وعلى المعالج النفسي بعد ذلك أن يجعل الطفل مدركاً لهذه العلاقات الواقعية عن طريق تفسير مضمون الألعاب للطفل.

(الحمامي، ٢٠١١: ٢٣)

وترى الباحثة عموماً فيما يتعلق بخصائص اللعب التخيلي أنها ترتبط بالمستويات النمائية والمستويات العمرية، فالأطفال الأكبر سناً يُظهرون مستويات أكثر تعقيداً في اللعب التخيلي وهم أكثر قدرة أيضاً على إعمال الخيال المبني على خبراتهم الحياتية في اللعب.

مراحل تطور اللعب التخيلي لدى الطفل:

قد حددت سمالينسكى (Smalinsky, 2012: 8-11) مراحل اللعب التخيلي لدى الأطفال فى أربعة مراحل وهي:

المرحلة الأولى:

في هذه المرحلة يعد سلوك الطفل مع مادة اللعب كالدمية المضمون الأساسي للعب، والفترة الزمنية قصيرة زمنياً، واللعب إما أن يتضمن دوراً واحداً أو دورين مع طفل آخر، أو قد يشارك الراشد في الدور الآخر، وتعد المواد وأدوات اللعب هي الحافز للعب، ويكون اللعب عبارة عن سلسلة من الأفعال التي يقوم بها الطفل تجاه الدمية أو أداة اللعب.

المرحلة الثانية:

في هذه المرحلة يعد سلوك الطفل مع مادة اللعب هو المضمون الأساسي للعب، كما في المرحلة الأولى، إلا أن الأفعال تصبح أكثر تنوعا، كما يتم المحافظة على تسلسل الأفعال.

المرحلة الثالثة:

في هذه المرحلة يكون الطفل قد أختار مجموعة دائمة من الأقران وهي مجموعة ثابتة يلعب معها باستمرار، إذ أن قرين اللعب الدائم المألوف يثير ويشجع على اللعب، على عكس القرين الجديد والغريب، وقبل البدء باللعب يتم تحديد موضوع اللعب.

المرحلة الرابعة:

في هذه المرحلة يعد مضمون اللعب عبارة عن عكس علاقات الراشدين، وتتنوع موضوعات اللعب فهي ليست مستقاة من التجربة المباشرة والتقليد كما شاهدوه فقط، بل يضاف إليها عنصر الخيال التفسير والتعليل، وتصبح تجمعات اللعب أكثر ثباتاً والفترة الزمنية للعب أطول، وفي هذه المرحلة يتم تحديد مضمون اللعب وما يشتمل من أفعال وفق تسلسل دقيق، وتحدد الأدوار ويتم إعداد البيئة بما يتناسب مع الموضوع، كما يتم إحضار أدوات وألعاب، أو تصنيعها بما يتناسب مع موضوع اللعب.

النظريات المختلفة في تفسير اللعب التخيلي:

لقد شغلت ظاهرة اللعب عموماً واللعب التخيلي على وجه الخصوص عند الأطفال العلماء والباحثين في مختلف العصور وعلى مر الأزمنة فتأملوا هذه الظاهرة عند الطفل وحاولوا أن يفسروها ووضعوا نظريات عدة لتفسيرها ومن أهم هذه النظريات:

أولاً: النظرية الإعدادية أو نظرية الإعداد للحياة المستقبلية:

يرى واضع هذه النظرية كارل غروس (Karl Groos) أن اللعب للكائن الحي هو عبارة عن وظيفة بيولوجية هامة فاللعب يمرن الأعضاء وبذلك يستطيع الطفل أن يسيطر سيطرة تامة عليها وأن يستعملها استعمالاً حراً في المستقبل، فاللعب إذاً إعداد للكائن الحي

كي يعمل في المستقبل الأعمال الجادة المفيدة ومثالنا على ذلك تناطح الحملان في لعبها إنما هو تمرين على القيام بالتناطح الجدي في المستقبل والدفاع عن النفس وتراكض الجراء وعض بعضها بعضاً كأنها تتدرب على القتال وصغار الطير تضرب بأجنحتها بما يشبه حركات الطيران وكذلك القطط التي يطارد بعضها بعضاً أثناء اللعب فهي تقوم بحركات تشبه الحركات التي تقوم بها في المستقبل بقصد الحصول على الطعام ومطاردة الفريسة والطفلة في عامها الثالث تستعد بشكل لا شعوري لتقوم بدور الأم حين تضع لعبتها وتهدهدها كي تنام وهكذا فإن مصدر اللعب هو الغرائز أي الآليات البيولوجية ولقد أكد وجهة النظر البيولوجية هذه كثير من العلماء مع إجراء تعديلات طفيفة عليها فتتولد لديهم طاقة زائدة يصرفونها في اللعب.(Rodriguez, 2012: 26)

ثانياً: النظرية التنفيسية:

وهي نظرية مدرسة التحليل النفسي الفرويدية وتركز على ألعاب الأطفال بخاصة اللعب التخيلي إذ ترى أن اللعب يساعد الطفل على التخفيف مما يعانيه من القلق الذي يحاول كل إنسان التخلص منه بأية طريقة واللعب إحدى هذه الطرق وتشبه هذه النظرية إلى حد ما نظرية الطاقة الزائدة.

واللعب التخيلي عند مدرسة التحليل النفسي تعبير رمزي عن رغبات محبطة أو متاعب لا شعورية وهو تعبير يساعد على خفض مستوى التوتر والقلق عند الطفل فالطفل الذي يكره أباه كراهية لا شعورية قد يختار دمية من الدمى التي يعدها الأب فيفقأ عينيها أو يدفنها في الأرض وهو بهذه الحالة يعبر عن مشاعره الدفينة بوساطة اللعب وترى الولد الذي يغار من أخته التي تقاسمه محبة والديه يضمر لها عداء يعبر عنه دون قصد بالقسوة على دميته التي يتوهم فيها شخص أخته لذا فالأم تستطيع أن تعرف شيئاً عن حالة طفلها النفسية من الطريقة التي يعامل بها دميته فهو يضرب دميته أو يأمرها بعدم الكلام أو يقذفها من الباب وهذه كلها رموز تدل على أشياء تسبب له القلق.

(غازي الدين، ٢٠٠٩: ٣)

ولاشك أن الطفل يتغلب على مخاوفه عن طريق اللعب التخيلي فالطفل الذي يخاف أطباء الأسنان يكثر من الألعاب التي يمثل فيها دور طبيب أسنان إذ أن تكرار الموقف الذي يسبب الخوف من شأنه أن يجعل الفرد يألفه والمألوف لا يخيفنا لأننا نتصرف حياله

التصرف المناسب ولدينا متسع من الوقت لهذا التصرف بخلاف غير المألوف والأطفال الذين يخافون من الأطباء يعطون لعبة تمثل المريض وسماعة ليفحصوا بها وليمثلوا دور الطبيب بأنفسهم وبذلك يستطيعون التغلب على مخاوفهم من الأطباء بوساطة ألعابهم. (Russ, 2013: 5)

ثالثاً: نظرية الاستجمام:

وخلاصة هذه النظرية أن الإنسان يلعب كي يريح عضلاته المتعبة وأعصابه المرهقة التي أضناها التعب ذلك لأن الإنسان عندما يستخدم عضلاته وأعصابه بصورة غير الصورة التي كان يستخدمها فيها في أثناء العمل فإنه يعطي بذلك لعضلاته المجهدة وأعصابه المتعبة فرصة كي تستريح. (علي ومحمود، ٢٠١٢: ١)

رابعاً: اللعب التخيلي عند فيجوتسكي:

يرى فيجوتسكي أن الطفل الصغير يميل إلى إشباع حاجاته بصورة فورية ويصعب عليه تأجيل هذا الإشباع لفترة طويلة ولكن مع تقدم الطفل في العمر ودخوله في سن ما قبل المدرسة فإن كثيراً من رغباته تظهر تلقائياً ويعبر عنها من خلال اللعب عموماً والتخيلي على وجه الخصوص وإن لعب الطفل في هذه المرحلة يعتبر التحقيق التخيلي والوهمي للرغبات التي لا يمكن تحقيقها، فالمخيلة في هذه الحالة تعد تشكيل جديد ليس له وجود في الواقع ولكنه يمثل نموذجاً خاصاً للنشاط الواعي. (Goldstein, 2012: 7)

فاللعب التخيلي إذاً لا يعد نمطاً من أنماط اللعب وإنما هو اللعب ذاته حيث يبدع الطفل فيه موقفاً تخيلياً من ذخيرته الفكرية ويرى فيجوتسكي أن للعب دوراً رئيساً في نمو الطفل فالنشاط التخيلي وإبداع الأهداف وصياغة الدوافع الاختيارية كل ذلك يظهر من خلال اللعب ويجعله في أعلى مراحل نمو ما قبل المدرسة، وفيجوتسكي يرى أن اللعب يحتوي على الميول النمائية كلها ويسهم في تحقيق ما يلي:

١- التفكير المجرد: إذ يعد اللعب مرحلة ممهدة لابد منها لتنمية التفكير المجرد وعندما يكبر الطفل فإن الفرصة تصبح متاحة أمامه لاستخدام اللعب دون وعي وفي مرحلة ما قبل المدرسة يتحول اللعب إلى عمليات داخلية وفكر مجرد.

٢- ضبط الذات: التزام الطفل بقواعد اللعب وأنظمته يوفر له متعة قصوى حيث يحول الالتزام دون تحقيق رغباته المباشرة وبذلك يتعلم الطفل أن يسيطر على حوافزه ويضبطها.

(Varela, & Thompson, 2001: 71)

خامساً: نظرية جان بياجه في اللعب:

إن نظرية جان بياجه في اللعب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتفسيره لنمو الذكاء ويعتقد بياجه أن وجود عمليتي التمثل والمطابقة ضروريتان لنمو كل كائن عضوي. أما اللعب الرمزي الإيهامي فله الوظيفة نفسها في نمو التفكير، كالوظيفة التي كان يقوم بها التدريب على اللعب في المرحلة الحس حركية إذ أنه تمثل خالص وبالتالي يعمل على إعادة التفكير وترتيبه على أساس الصور والرموز التي يكون قد أتقنها، كذلك يؤدي اللعب الرمزي إلى تمثيل الطفل لتجاربه الانفعالية ومن ثم تقويتها.(Whitebread, 2012: 91)

ومع ذلك فالصفة الخاصة للعب الإيهامي تستمد من الصفة الخاصة لعمليات الطفل العقلية في المرحلة الحس حركية ويصبح اللعب الإيهامي في المراحل التالية أكثر تنظيماً وإحكاماً ومع نمو خبرات الطفل يحدث انتقال كبير إلى التمثيل الصحيح للحقيقة وهذا ما يتضمن المزيد من الحركات الحسية والتدريبات الفعلية بحيث يصبح اللعب متوافقاً بشكل تقريبي مع الحقيقة ويصبح الطفل في الوقت نفسه أكثر مطابقة للمجتمع وينتقل الطفل في الفترة الواقعة بين الثامنة والحادية عشرة إلى اللعب المحكوم بالنظم الجماعية الذي يحل محل ألعاب الإيهام الرمزية السابقة وعلى الرغم من أن هذه الألعاب التي تحكمها القواعد تتكيف اجتماعياً وتستمر حتى مرحلة البلوغ فإنها تظل وكأنها تمثيل أكثر منها محاكاة للواقع. (Weisberg, 2015: 15)

اللعب التخيلي عند الأطفال الذاتويين:

يجد الأطفال الذاتويون صعوبة في تطوير مهارات اللعب التخيلي الضرورية للتعلم وفهم الحياة، ولذا تكون معظم نشاطاتهم أو ألعابهم نمطية ومكررة، وغالبًا يهتمون بتفاصيل جانبية للأشياء (غير المهمة) أكثر من فهمهم للصورة المتكاملة لشيء أو نشاط أو لعبة. وتصاحب هذه الاضطرابات الأساسية عددًا من السلوكيات النمطية والتي تختلف في الحدة والشكل من شخص لآخر، بل إنها قد لا تظهر جميعها لدى نفس الشخص.

يفضل الذاتوي التعامل مع الكبار أكثر من رغبته في التعامل مع الأطفال، فالطفل الذاتوي يستجيب جيداً للكبار المألوفين لديهم عندما يلعبون ألعاباً مألوفة أو يغنون لهم أغنيات مألوفة أو يمارسون دعابة مألوفة، ويهيمن اللعب الحسي الحركي علي الطفل لسنوات أكثر من الطفل السوي، وفي اللعب التنظيمي يميل الطفل الذاتوي إلي صف الأشياء في صفوف، ويكون اللعب التنظيمي أقل في كميته عن العادي، ومن حيث النوع فإنه يميل إلي الاهتمام بخاصية واحدة أو اثنين من خصائص اللعبة مقارنة بالطفل السوي، كما أن الطفل الذاتوي يتظاهر بأن شيئاً ما هو شيء آخر غير ما هو في الحقيقة. (الشامي، ٢٠٠٩: ٢١)

يفتقد الطفل الذاتوي القدرة علي التخيل فهو غير قادر علي اللعب التخيلي أو الخيالي، فلا يستعمل الدمي أو السيارات كأطفال أو سيارات تسير في الشارع، وإنما يستعملها كمواد بناء . ومع تقدم الطفل الذاتوي في العمر تتطور نزعته إلي تنظيم وترتيب الأشياء لتصبح علي شكل تصلب وجمود في استعمال مواد اللعب وتكرار الأنشطة المتشابهة واستعمال الأشياء بشكل طقوسي نمطي.(الشربيني، ٢٠١١: ٢٦٥)

وأسفرت نتائج دراسة أجراها سام (Sam, 2014) بعنوان A retrospective study of toddlers with autism spectrum disorder: Clinical and developmental profile "دراسة استنباطية على الأطفال الصغار الذاتويين : السمات الإكلينيكية والنمائية" وتوصلت الدراسة إلى قصور في قدرة الأطفال الذاتويين البالغ عددهم (٦٦) ومتوسط أعمارهم (٥) سنوات في اللعب التخيلي مع أقرانهم من الأطفال الطبعيين، وقد أوضحت الدراسة أيضاً.

أن اللعب يعد وسيلة من الوسائل التي تساعد علي التنفيس والتمتع بالنسبة للأطفال إلا أنه بالنسبة للذاتويين يختلف من حيث الوظيفة فيعتبر الافتقار إلي اللعب الرمزي أحد معايير تشخيص الذاتوية. إلا أن بعض أشكال اللعب الرمزي أكثر غيابا من البعض الأخر لدى الأطفال الذاتويين.

وأجرت (العنزي، ٢٠١٥) دراسة عن قصور في اللعب التخيلي لدى الأطفال الذين يعانون من أعراض الذاتوية في مرحلة ما قبل المدرسة، كما كشفت الدراسة التي طبقت علـى ٢٥٣ طفلا من أطفال الروضة عن وجود اضطرابات في التفاعل الاجتماعي

والتواصل والسلوكيات النمطية والاضطرابات النمائية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود اللعب التخيلي لدى أطفال طيف الذاتوية كأحد أبرز الأعراض، بالإضافة إلى عدم استخدامهم لإصبع السبابة للإشارة، كما أبرزت النتائج وجود فرق دال أخصائيا بين الذكور والإناث في ظهور الأعراض لصالح الإناث. دعت التوصيات إلى تضمين برامج الكشف والتدخل المبكر في المناهج التربوية لما تحققه من أثر إيجابي وزيادة المعرفة بين أفراد المجتمع، وتدريب المعلمات على استخدام أدوات الكشف المبكر وجعلها إلزامية في كل روضة وحضانة، والعمل على نشر الوعي الثقافي والإعلامي بين أفراد المجتمع، موصية في الوقت ذاته بتصميم وسائل تعليمية خاصة لتطوير وتنمية مفهوم اضطراب الذاتوية وسماته كالقصص المصورة ولعب الأدوار والبطاقات.

والأطفال الذاتويين يظهر عليهم في سن ما قبل المدرسة نقص واضح في القدرة على اللعب الخيالى مثل اللعب بالأدوات وغياب لعب أدوار الكبار واللعب الجماعى ويكون اللعب التخيلى بصورة آلية متكررة في الأنشطة بوجه عام ولا يشترك في اللعب الجماعى ويفضل اللعب الفردى إذا اشترك في اللعب الجماعى يتعامل مع الأطفال بدون مشاعر متبادلة. (أباظة، ٢٠٠٣: ٢٥)

ومما سبق ترى الباحثة أن الأطفال الذاتويين يفتقدون بصفة عامة للقدرة علي التخيل ولعب الأدوار في المواقف العادية وهو ما أكدته العديد من البحوث والدراسات ومن ثم، تكون برامج التدخل القائمة على أنشطة اللعب التخيلي والتظاهري ضرورية لما قد تحققه من أثر إيجابي على الطفل الذاتوي.

أهمية اللعب التخيلي للأطفال الذاتويين:

معظم الأطفال المصابين بالذاتوية يقضون حياتهم بعيداً عن الناس وعن الأطفال الذين يماثلونهم في السن ويلعبون بطريقة نمطية فيها الكثير من الاستثارة الذاتية بدون هدف وظيفي. فقد يقضون ساعات في رص الألعاب بطريقة منظمة جداً تبعاً للون أو النوع أو يقضون الوقت محدقين بالضوء في لعبة موسيقية، وحتى نعلم أهمية اللعب لهؤلاء الأطفال علينا أن نعرف السبب الذي يقف وراء عدم قدرة هؤلاء الأطفال على اللعب بطريقة عادية. (Remmi & George, 2015: 37)

وهناك دافع آخر مهم لتعليم الأطفال المصابين بالذاتوية مهارات اللعب ألا وهو أن اللعب مجال مهم لتعليم مهارات أخرى كثيرة، مثل اللغة والتواصل، التعاطف، وتبادل الأدوار، والأرقام والحروف، حيث أن اللعب يساعد في اكتساب هذه المهارات والكثير الكثير من المهارات الأخرى. (Simon, 2012: 45)

في هذا الإطار، أجرى تارا (Tara, 2016) دراسة بعنوان Literacy-Enriched Dramatic Play in Kindergarten، برنامج باستخدام الألعاب التخيلية الإثرائية مع الأطفال الذاتويين. كان الهدف من الدراسة هو تحديد أثر الألعاب التخيلية الإثرائية على تنمية بعض مهارات التفاعل والخيال لدى الأطفال. وشارك في الدراسة عينة قوامها ٥ أطفال من فئة الذاتويين في سن (٥) سنوات بمدينة دي بير بولاية ويسكونسون الأمريكية. وضمت العينة ثلاث بنات وولدان. أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال أصبحت تفاعلاتهم أكبر عند تطبيق برنامج الألعاب التخيلية الإثرائية. وعند النظر إلى نوعيات التفاعل التى أشارت إليها الدراسة والتي شارك فيها الأطفال، نجد أنهم شاركوا في مزيد من محاولات اللعب والابتكار والخيال.

هذا، ويمكن تحديد مجالات أهمية اللعب التخيلي للأطفال الذاتويين على النحو التالي:

أولاً: اللعب التخيلي ونمو المهارات الاجتماعية للذاتويين:

إن انعدام مهارات اللعب التخيلي للأطفال المصابين بالذاتوية قد يضاعف من عزلتهم الاجتماعية ويبرز اختلافهم عن بقية الأطفال، كما أن اللعب لهؤلاء الأطفال يجب أن يكون نوعاً من التسلية والاستمتاع، لأن تطوير مهارات اللعب لدى الأطفال المصابين بالذاتوية يعطيهم إحساساً بالتميز والإتقان مما يزيد من سعادتهم وتحفيزهم، ويساعدهم على تعلم وممارسة مهارات جديدة في بيئة آمنة.(Ratzack, 2016: 74)

يتسم المصاب باضطراب الذاتوية بإعاقات في التفاعل والاتصال الاجتماعي وكذلك تقييد في الأنماط السلوكية (رابطة الطب النفسي الأمريكية، ٢٠٠٠). وتؤدي تلك الإعاقات عموماً لدى الأطفال الذاتويين إلي مشكلات سلوكية. ومن الممكن أن تؤثر المشكلات السلوكية بالسلب على قدرة الشخص على المشاركة في حياة الأسرة والمجتمع

والحصول على الفرص الاجتماعية. ويمكن أن تؤدي الرعاية التي يمكن أن تقلل المشكلات السلوكية إلى تحسن في طبيعة حياة الأشخاص من ذوي المشكلات السلوكية وغيرهم في المجتمع.(Karen, 2012: 9)

وتعتبر الألعاب التخيلية رعاية سلوكية إيجابية للطلاب الذاتويين. وهناك كثير من الأدلة التي تساند فاعلية اللعب التخيلي، فيميل الأطفال الذاتويون أن يكونوا متعلمين مشاركين أكفاء خلال اللعب التخيلى، ويقدم اللعب التخيلي التعليم في وسيلة قوية وفعالة بدون تعقيدات التعليم المباشر. (Scaton & Rabian, 2012: 71)

وفى دراسة بعنوان Teaching Communication Skills Using Pretend Play: An Experience-Based Guide for Educators "تعليم مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال باستخدام استراتيجية اللعب التخيلي: دليل عملي للمعلمين"، أجراها كلٌ من جاكسون وفيكى وآخرون(Jackson & Vicki, et al, 2016) والتى هدفت إلى التركيز على عملية تعليم مهارات التواصل الاجتماعي للأطفال الذاتويين في مواقف المجموعات الصغيرة باستخدام اللعب التخيلي. شارك في الدراسة ١٨ طفل من فئة الذاتويين في سن ٥ سنوات ومعلماتهم بأحد مراكز رعاية الذاتويين بولاية دالاس، وتم ابتكار برنامج يحتوى على ١٢ جلسة للعب التخيلي وقد ساهمت خلالها المعلمات بتنسيق التفاعل الاجتماعي بين الأطفال. وقامت المعلمات في نهاية الجلسات بقياس مدى التحسن في مهارات التواصل. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ظهرت فروق دالة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات التواصل اللفظي للأطفال الذاتويين لصالح القياس البعدي.
- تحسنت مهارات الأطفال اللغوية على مقياس المهارات اللغوية للذاتويين.

ودراسة ريجينباك (Riggenbach, 2016) بعنوان Using Pretend Play to Promote Oral Fluency in Cooperation Social Participation and for High Functioning ASD Children " استخدام اللعب التخيلي في تعزيز مهارات التعاون والمشاركة الاجتماعية لدى الأطفال الذاتويين مرتفعي الوظيفية"، وهدفت الدراسة إلى بحث فاعلية استخدام اللعب التخيلي في تعزيز مهارات التعاون والمشاركة الاجتماعية لدى أطفال ذاتويين، وضمت العينة ٤٠ طفل في سن ٤ سنوات تم اختيارهم عشوائياً من

أحد مراكز رعاية الذاتويين في أستراليا.، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال الطلب من أولياء الأمور مشاركة أطفالهم في سلسلة مكونة من ٤ أنشطة للعب التخيلي على فترة مدتها ٤ شهور. وتم التوصل إلى النتائج التالية:

تحسنت مهارة الأطفال في التعاون والمشاركة الاجتماعية الإيجابية خلال جلسات لعب الأدوار كما ظهر من خلال الفروق في درجات الأطفال على مقاييس البطارية لصالح القياس البعدي (باستخدام إستراتيجية اللعب مع الأطفال)، وتقدم الأطفال في عملية لعب الأدوار وأصبحوا أقل اهتماماً بأخطائهم وأكثر تركيزاً على التواصل والتفاعل مع أقرانهم.

ثانياً: اللعب التخيلي والنمو اللغوي للأطفال الذاتويين:

بصفة عامة يمكن القول إن اللعب التخيلي هو أكثر أنشطة اللعب اتصالاً مباشراً بحياة الأطفال الذاتويين ويعمل على تحسين مهاراتهم التفاعلية واللغة بشكل خاص.

تأكيداً لهذه الفكرة، أجرى ستاكى (Stucky, 2015) دراسة بعنوان Can Pretend Play Helps Language Development of ASD Children? "هل يمكن أن يساعد اللعب التخيلي في تحسين النمو اللغوي للأطفال الذاتويين؟" هدفت الدراسة إلى استقصاء أهمية استخدام اللعب التخيلي في تحسين النمو اللغوي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة الذاتويين. شارك في الدراسة عينة تضمنت ١٠ أطفال (جميعهم من الذكور) تتراوح أعمارهم بين ٤–٦ سنوات من المشخصين بالذاتوية عالي الوظيفية. تم التوصل إلى ظهور زيادة ملحوظة في قدرة الأطفال على فهم مفردات اللغة بعد المشاركة في الجلسات، كما أظهرت القياسات تحسن القدرات اللغوية للأطفال خلال التطبيق البعدي لمقياس القدرات اللغوية للطفل بالمقارنة مع التطبيق القبلي.

وفى نفس الإطار, أجرى كلٌ من ديكر وفير (Decker & Fair, 2016) دراسة بعنوان The Correlation Between Make Belief Play and Oral Language Development of ASD Children, العلاقة بين أنشطة اللعب التخيلي والنمو اللغوي للأطفال الذاتويين. هدفت الدراسة إلى بحث جوانب النمو اللغوي للأطفال الذاتويين عن طريق أنشطة اللعب التخيلي. شارك في الدراسة ٢٣ طفل من فئة الذاتويين في أحد

فصول الدمج في الولايات المتحدة. وكان متوسط سن الأطفال المشاركين في الدراسة هو ما بين ٣-٥ سنوات. تم اختيار كتاب للقراءة "السيدة التي لا تخاف شيء" من تأليف ليندا ويليامز بالإضافة إلى صندوق يحتوي على ماسكات وأدوات لازمة لتجسيد الشخصيات في القصة. ثم بدأت المعلمة في القراءة للفصل في الصباح، مع شرح الأدوات الموجودة في الصندوق. توصلت الدراسة إلى مساهمة اللعب التخيلي في تحسين قدرة الأطفال على تقمص الشخصيات، واكتساب مهارة التسلسل، وصياغة العبارات اللغوية.

ومن جانبه, أجرى نيكرسن (Nickerson,2016) دراسة بعنوان "Effectiveness of Pretend Play Activities in Communicative-Language Development of Children with Autism"، فاعلية استخدام أنشطة اللعب التخيلي في تحسين النمو اللغوي والتواصل لدى الأطفال الذاتويين. هدفت الدراسة إلى بحث فاعلية أنشطة اللعب التخيلي في تحسين النمو اللغوي للأطفال الذاتويين، واستعراض ٥ مبادئ رئيسية لتنمية المهارات اللغوية للأطفال الذاتويين. تكونت عينة البحث من استعراض البحوث السابقة حول استخدام اللعب التخيلي في تحسين القدرات اللغوية للأطفال الذاتويين. وتكون الاستعراض من ١٦ دورية علمية متخصصة لعدد ٦٣ دراسة ومقال خلال الفترة من ٢٠٠٦-٢٠١٥. وكان متوسط عمر الأطفال في هذه الدراسات هو ما بين ٤-٦ سنوات ومن المشخصين رسمياً بالذاتوية عالي الأداء الوظيفي. أسفرت النتائج البحث عن فاعلية اللعب التخيلي مع الأطفال الذاتويين بسبب قدرتهم الأسرع على بناء الصور العقلية الإيجابية. بينت جميع الدراسات التي تم مراجعتها دليل واحد على الأقل على فاعلية استخدام اللعب التخيلي مع الأطفال الصغار الذاتويين.

وقد اتضح للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة العلاقة الإيجابية بين اللعب التخيلي وجوانب النمو اللغوي للأطفال الذاتويين، حيث قدمت بعض الدراسات الأدلة النظرية والتجريبية على أهمية اللعب التخيلي في النمو اللغوي للذاتويين.

ثالثاً: اللعب التخيلي والملائمة الوجدانية للأطفال الذاتويين:

في دراسة دينابولى (Dinapoli, 2015) بعنوان Using Pretend and Dramatic Role-Play to Develop Emotional Aptitude of Children with Autism استخدام اللعب التمثيلي ولعب الأدوار لتطوير السمات الوجدانية للأطفال

الذاتويين. هدفت الدراسة إلى عمل التوازن بين السمات المعرفية والوجدانية للأطفال الذاتويين من خلال مجموعة من أنشطة اللعب التخيلي. كما هدفت الدراسة إلى التأكيد على أن الأنشطة التي تساهم في التفاعل الطبيعي بين الأطفال والآخرين يمكن أن تؤدي إلى تحفيز الابتكار والنمو الشخصي للطفل الذاتوي. شارك في الدراسة ٢٠ طفل في من الذاتويين تتراوح أعمارهم ما بين ٤-٧ سنوات بأحد فصول الدمج في مدينة فالنسيا الإسبانية. توصلت الدراسة إلى نجاح الأطفال الذاتويين لاستخدام المنطق في تفسير لعب الأدوار وتخيل الشخصيات والحوارات بين أزواج الأطفال. أيضاً، استجاب الأطفال بدرجات مختلفة للتفاعلات وهو ما ظهر من خلال الدرجات التي حصلوا عليها من المقيمين خلال تسجيل التفاعلات.

رابعاً: اللعب التخيلي والتواصل للأطفال الذاتويين:

أجرى كلً من زيتشنر وليستن (Zeichner & Liston, 2011) دراسة بعنوان "Enhancing Oral Communication Skills Through Pretend Play Strategies" "تحسين مهارات التواصل الشفهي للأطفال الذاتويين من خلال استراتيجيات اللعب التخيلي" هدفت الدراسة إلى بحث مدى إمكانية مساهمة استراتيجيات ومهام اللعب التخيلي في تحسين مهارات التواصل بين الأطفال الذاتويين. شارك في الدراسة عينة مكونة من (٤) إناث في سن(٥) سنوات من فئة الذاتويين بأحد فصول التربية الخاصة بروضة أطفال حكومية بشمال إنجلترا. ظهرت استراتيجيات اللعب التخيلي في الفصل كاستراتيجية فعالة لتوفير الفرصة للأطفال الذاتويين لاكتساب العديد من مهارات التواصل.

خامسا: اللعب التخيلي وتعديل سلوكيات الأطفال الذاتويين:

على الرغم من الأدلة الثرية، فهناك عدد قليل فقط من الدراسات هي التي تناولت استخدام اللعب التخيلي لإحداث تغيير سلوكي لدى الأطفال الذاتويين. وتقع الدراسات الحالية ضمن ثلاثة تصنيفات وهي: دراسات الحالة ودراسات تقرن اللعب التخيلي بعناصر الرعاية الأخرى واللعب التخيلي فى الدراسات ذات التصميم التجريبي.

فنجد في إحدى دراسات الحالة, والتى قد أجراها كلً من الباحثين سواجر وجانون (Swager & Ganon, 2015) بعنوان A review of candidate urinary

biomarkers for autism spectrum disorder، "استعراض المؤشرات الحيوية الأولية المسببة لاضطراب الذاتوية " وجود انخفاض واضح في المشكلات السلوكية لجميع المشاركين في دراستهم وهم ثلاثة أطفال من ذوى اضطراب الذاتوية وذلك بعد استخدام اللعب التخيلي معهم. إلا أنهم لم يستخدموا تصميم تجريبي رسمي لتنظيم دراستهم واعتمدوا بدلاً من ذلك على معلومات غير رسمية، وعلاوة على ذلك فإنهم جمعوا بين استخدام اللعب التخيلي وبين برنامج للتدريب على المهارات السلوكية، وجعلوا من المستحيل تحديد أي نوع من التدخل يؤدي إلى حدوث التغيير السلوكي المرغوب.

كما فحصت دراسة كلٍ من نوريس ودانلو (Norris & Danlow, 2009) بعنوان Postmortem brain abnormalities of the glutamate neurotransmitter system in autism.أثر اللعب التخيلي على السلوكيات غير الملائمة لفتاة ذاتوية تبلغ من العمر ٨ سنوات في أحد فصول الدمج، وكانت النتائج شديدة التنوع وغير قاطعة. وكانت النتائج محددة بتصميم AB للتجربة وقد أثرت المتغيرات الخارجية في المنزل والمدرسة على نتائج الدراسة والتي أقر الباحثان أنها خارج نطاق سيطرتهم.

وفي دراسة أخرى للحالة بعنوان Profiling for novel proteomics biomarkers in neurodevelopmental disorders، " المؤشرات النمطية الحيوية الحديثة فى الاضطرابات النمائية" قام سميث(Smith, 2011) بتنظيم ورشتين عمل مدة كل منها يوم واحد للآباء والمعلمين والمساعدين حول عمل واستخدام اللعب التخيلي. وقام المشاركون في ورشة العمل بعمل نماذج لألعاب قائمة على التخيل في مجموعات، بينما نفذ بعض المشاركين الألعاب خارج ورشة العمل. وأكمل المشاركون تقييماً لمفاهيمهم حول كفاءة الألعاب التخيلية وانطباعاتهم حول استخدامها، وعلى الرغم من عدم تسجيل أي بيانات للتغير السلوكي في دراسة سميث، يشير تقييم المشاركين إلى الرضا بالرعاية عن طريق اللعب التخيلي والتي تساند نتائج التحقق الاجتماعي التي توصل إليها الباحثون الآخرون.

ثالثاً: التمثلات الرمزية الذهنية

يحتل موضوع التمثلات الرمزية الذهنية مكانا واسعا في الأبحاث المعرفية الحديثة، ورغم أن المصطلح ليس حديثا إلا أن التطور الذي شهده علم نفس النمو – وبالخصوص بفضل إسهامات بياجيه– سمح بدراسة وتوسيع المعرفة بهذا النشاط المعرفي، الذي نكوّن بفضله، عالما داخليا مصغرا عن العالم الخارجي، ونتمكّن من التلاعب بعناصره بحرية؛ ورغم الغموض الذي يكتنف التصور العقلي إلى يومنا هذا، سنحاول فهم معناه كيفية حدوثه، وكذا دوره في مختلف العمليات المعرفية، كتكوين المفاهيم.

تعريفات التمثلات الرمزية الذهنية:

أخذ هذا المفهوم عدّة تسميات في المؤلفات الأجنبية، وأهمها التصورات الذهنية Perceptions of Mental أو التمثيلات العقلية Mental Representations، كما أن التمثل في بعض المعاجم يكون إما ترجمة لهذين المصطلحين، أو يعبر عن مفهوم تكوين الصور الذهنية؛ وفيما يلي عرض لبعض تعريفات هذا المفهوم:

عرف التمثل الرمزي الذهني بأنه: "إحياء الخبرات السابقة بصورة داخلية، أي على شكل صورة أو مجموعة صور".(عاقل، ٢٠٠٦: ١٤٣)

عمل تخيلي من جانب الطفل لتحويل العناصر الأقل بنائية إلى أخرى مكتملة البناء، أو الاعتماد بدرجة أقل على الوجود الظاهري للأشياء الواقعة أو النموذجية في بناء الرموز العقلية. (Strader, 2013: 2)

وقد عرفت أيضاً بأنها عملية التكامل الرمزي للإدراك، والمعرفة، والاستجابة السلوكية والعمليات البنائية المرتبطة بالأنماط الثقافية البشرية. أيضاً، يصف مفهوم التحولات الرمزية ما يحدث من بناء الخبرات للطفل وتفاعله مع العالم المحيط في تمثيل الأشياء رمزياً. (Stone & Stone, 2015: 1)

أيضاً، عرفت على أنها الخبرات التى يكتسبها الأطفال كنتيجة للتعلم والنمو، وهي بناء لأنماط وإشارات معينة لعناصر لديهم خبرة سابقة معها، أي أنها استجابة لتفاعلات الأطفال التوافقية مع عالمهم. (Magnusson & Peitrope, et al, 2015: 6)

ترى الباحثة أن تعريفات التمثلات الرمزية الذهنية ركزت على النقاط التالية:

- التمثل عملية ذهنية.
- التمثل الرمزي الذهني ناتج تفاعل الفرد بالمحيط.
- التمثل الرمزي الذهني يعتمد على تكوين نماذج داخلية لمواضيع العالم الخارجي.
- استحضار ذهني لموضوع غائب.

وبالتالى عرفت الباحثة التمثلات الرمزية الذهنية بأنها وظيفة ذهنية ناتجة عن تفاعل الفرد بالمحيط الخارجي، بحيث تسمح للمثيرات الخارجية بالتمثل على شكل صور أو رموز مجردة مع الاحتفاظ بكل أو بعض خصائص هذه المثيرات.

أنواع التمثلات الرمزية الذهنية:

للتمثلات الذهنية الرمزية أشكال وأنواع عديدة أهمها:

تمثل الذاكرة: عبارة عن تذكر تجربة أو إحساس سابق، سواء كانت الصورة دقيقة أو أقل مطابقة للصورة الواقعية، ويصاحب هذه الصورة شعور بأنّها مألوفة؛ أو التعرف على حدث سابق، كما أنّها أقل دقة وتحتوي على تفاصيل أقل من الإحساس الأصلي. (Finak, 2014: 17)

التمثلات الذهنية التخيلية: عبارة أيضا عن صور من الذاكرة، لكن عوض أن تسترجع تجربة ماضية، أي أن تحمل نفس تفاصيل المُدرك الأصلي، فهي مزج بين عدّة تجارب سابقة. تتميز هذه الصور بمظهر غير مألوف، وتشبه نشاط الأحلام؛ وقد تكون بنّاءة وإرادية موجّهة، كما يحدث غالبا، في التفكير الإبداعي، أو لا إرادية وغير موجهة إلى أي هدف، مثل أحلام اليقظة.(Finak, 2014: 19)

تقسيم بياجيه وانهلدر Inhelder&Piaget للتمثلات الرمزية الذهنية: تنمو التمثلات الرمزية الذهنية على مراحل ولا تظهر مباشرة، وحسب دراسات بياجيه وانهلدر، تظهر الصور الذهنية في البداية على شكل صور ثابتة تمثل إعادة إنتاج داخلي لصور حسية، وهذا النوع من الصور يطابق النوع الأول (صور من الذاكرة) وتظهر في بداية

مرحلة ما قبل العمليات وحتى عند ظهور الوظيفة الرمزية (عام أو عام ونصف إلى عامين). أما المرحلة التالية فتبدأ فيها الصور بالحركة والتغير وتصبح مرنة، إلى أن يتمكن الطفل من تخيّل مراحل تحول الشيء؛ ولا يظهر هذا النوع من الصور إلا انطلاقا من مرحلة العمليات المحسوسة (٧ إلى ٨ سنوات).
(Chandler, Boys, et al, 2012: 18-19)

قسّم كلً من بياجيه وانهلدر (Inhelder & Piaget, 2005: 97-112) التمثل الرمزي الذهني إلى نوعين: الصور المُعادة (المُكررة)، والصور التوقعية (المسبّقة)، وهناك شبه كبير بين هذا التقسيم والتقسيم السابق.

الصور المُعادة (المُكرّرة):

تحدث عندما يكون الفرد قادرا على تخيل الأشياء المعروفة وحركاتها، بعنى تحويلات رمزية للمعروف.(القمش والمعايطة، ٢٠٠٧: ٧٨)

الصور التوقعية (المُسبَّقة):

تحدث عندما يستبق الفرد حدوث تغييرات جديدة على ما هو معروف بالنسبة له، من خلال الصورة. (Woolfe, Want & Siegal, 2011: 92)

ويرى دنيس (Denis, 2010: 14) أن هذا التقسيم قد أهمل جوانب عديدة من وظيفة التمثل العقلي. وعلى هذا، فقد قام بتصنيف التمثلات الرمزية الذهنية إلى:

- تمثل ذهني قياسي: عبارة عن تصور عقلي يحتفظ بخصائص مماثلة لتلك الموجودة في المثير.
- تمثل مفهومي: يختص هذا النوع في تمثل المفاهيم، وهو تصور يسمح بالتعرف على خصائص المواضيع الممثلة للمفهوم، فالتمثل المفاهيمي هو الصورة أو الفكرة الداخلية المكونة عن المفاهيم (بعنصريه: الفهم والامتداد) وهو تصور يسمح بتصنيف الأشياء أو المواقف الجديدة، ضمن مفهوم محدد.

أيضاً، يرى بعض الباحثين في مجال علم النفس انه يمكن تقسيم التمثل الذهني الرمزي إلى نوعين هما:

التمثل الذهني الرمزي الخارجي:

وهو نوع التمثل الذي يحدث خارج الفرد مثل تصور مشاهدة تسجيل لأداء حركي يقوم به الفرد ويميل التصور في هذه الحالة أن يكون بصرياً.
(Rafman & Slide, 2014: 8)

التمثل الذهني الرمزي الداخلي:

وهو نوع التصور أو التمثل الذهني الذي يحدث بداخل الفرد – أي تصور الفرد نفسه يؤدى حركة معينة في داخلة وليس من حيث انه مشاهد خارجي وفي هذه الحالة يكون النشاط العصبي بصري وحركي . وفي بعض الأحيان يمكن تقسم التصور العقلي طبقا لنوع الحواس التي تستدعي التصور، وذلك يمكن القول بأن هناك تصورا بصريا أو سمعيا أو حركيا، إذ قد تحدث هذه الأنواع بمفردها كما قد يحدث – غالبا – اندماج بين أكثر من نوع ويحمل التصور العقلي الطابع المركب.
(Nasirian & Bafrooee, 2014: 15-16)

مما سبق، يتضح للباحثة أن التمثلات الرمزية الذهنية اختلفت تصنيفاتها بين الباحثين وعلماء النفس، على سبيل المثال، صنفها فيناك (Finak) وفقاً لطبيعة الاسترجاع من الذاكرة إلى تمثلات رمزية من الذاكرة وتمثلات رمزية تخيلية. أيضاً، نجد أن تصنيف كلً من بياجيه وانهلدر (Piaget & Inhelder) جاء حسب تكرار الصورة المتمثلة. أخيراً، هناك من صنف التمثلات الرمزية الذهنية وفقاً لمصدرها إلى داخلية وخارجية مثل تصنيف رافمان وسليد (Ruffman & Slade).

الاتجاهات النظرية حول التمثلات الرمزية الذهنية:

[١] نظرية برونر Jerome Bruner:

يرى برونر أن الطفل –خلال نموه– يمر بثلاثة مراحل من التمثلات الرمزية الذهنية هي:

- **مرحلة التمثل الذهني الحركي:** تعتمد هذه التصورات على ما يقدّمه المحيط فقط، وهي تصورات حسية مبنية على النشاط الحركي للفرد.

- **مرحلة التمثل المشبع بالصور**: يصبح الطفل قادراً على تكوين تمثلات أو تصورات عن العالم على شكل صور، وهنا ينفصل النشاط الذهني عن التجربة الحقيقية، وهو يحدث دون حضور المثير، ويصبح التصور أكثر فأكثر مرونة مع ارتباط محدود بالتجربة الحقيقية.
- **مرحلة التمثل الرمزي (اللّغوي)**: هذا النوع في الغالب –وحسب برونر– ذات طبيعة لغوية، والرموز اللغوية لا تشير فقط إلى الكائنات، بل أيضا إلى أقسام ومجموعات يمكن تنظيمها هرميا، ويمثل هذا التصوّر أكثر أنواع التصور تجريدا. (Malek & Jaber, 2015:81)

حسب هذا التقسيم، يرى برونر أن التمثلات الرمزية الذهنية ليست تصور رمزي، وإن كان يمكن أن تتخذ هذه الوظيفة في بعض الحالات، وهو يرى أن التمثلات الذهنية شكل من أشكال التصور الملموسة والثابتة، كما أنّه يهمل إمكانية تحوّلها إلى أشكال أكثر تجريداً وديناميكية. (Lush & Martin, 2012: 39)

[٢] نظرية بياجيه وإنهلدر Inhelder& Piaget:

يرى بياجيه وانهلدر (Inhelder & Piaget, 2005: 97-112) أن التمثل الذهني الرمزي لا يُعنى مباشرة بالتغييرات التي يمكن إحداثها في الشيء سواء في الواقع من خلال النشاط الحسي الحركي، أو عقليا.

وتشير النظرية إلى أن الفرد يتكون لديه ثلاثة أنواع من المعارف التصويرية (التمثلية الذهنية):

- الإدراك: ينشط فقط في حضور الشيء، وبوساطة المجال الحسي.
- التقليد: ينشط في حضور أو غياب الشيء، لكن بإعادة إنتاج حركي فعلي أو ظاهر.
- الصورة العقلية: وتظهر فقط في غياب الشيء، بإعادة إنتاج للموقف.

(Fower, 2013: 126-27)

تظهر الوظيفة الرمزية التمثلية – أو القدرة على استدعاء أشياء أو مواقف غير مُدركة تلقائياً، باستخدام الإشارات أو الرموز، وأهم عامل لظهور وتطور هذه الوظيفة هو

نمو التقليد أو المحاكاه. ويرى بياجيه أن التقليد يؤدي إلى التمثل الرمزي الذهني، وهو تكوين صورة الشيء، ويمكن اعتباره شكلا من أشكال التقليد المُستدمج، أي تواصل عملية المواءمة، وبما أن التقليد الرمزي ناتج عن اللعب، فمن الضروري دراسة التقليد واللعب عند الطفل، لدراسة تكوين التصور الرمزي؛ وهذا ما نجده في كتابه: "تكوين الرمز عند الطفل". (Piaget, 2004: 28)

[٣] نظرية بايفيو Paivio:

يعتبر بايفيو التصوير العقلي والعمليات اللغوية هي "أنظمة ترميز" أو "أنماط التمثل الرمزي الذهني"، والتي ترجع إلى التجارب المتعلقة بمحيط الفرد بالدرجة الأولى، ثم إلى اللّغة، وفي مواقف مختلفة قد يتم استدعاء الرمز اللغوي للشيء أو صورته العقلية، أو كلاهما في آن واحد، كما قد تُستدعى الصورة البصرية من الرمز اللغوي أو العكس، وقد تلعب الوظيفتين دور وسيط في مختلف المجالات النفسية. (Salzinger, 2013: 83)

كلما كان الموقف المتصوّر محسوسا، كلما تطلّبت التصورات المكونة صورا عقلية أكثر، لكن النشاط اللغوي يتم في الحالتين: المواقف المجردة والمواقف المحسوسة، مع زيادة فعاليتها في الحالات المجردة؛ وبذلك يمكن القول أن نمطي التصور الرمزي ينشطان في المواقف المحسوسة، إلا أن النشاط اللغوي يكون ذا أهمية كبيرة في المواقف المجردة. (Liebovich, 2013: 3)

وعن نموّ أنماط التصور الرمزي، وكباقي النظريات المعرفية، يرى Paivio أن نمو الوظيفة التصورية يقابل نمو الوظائف من المحسوس إلى المجرد؛ وهو يرى أن:

- الصور العقلية تسبق ظهور اللغة.
- نفس العمليات التي تسمح بتطور التفكير المجرد، تتدخل في الانتقال من التصور التمثلي الرمزي إلى التصور اللغوي، كما تدخل في النمو الداخلي لكل نمط: تنمو الصور الذهنية من صور محسوسة وثابتة إلى صور أكثر مرونة وتغيرا، وتنمو الوظيفة الرمزية اللغوية من المحسوس إلى أشكال أكثر تجريدا.
- لا يُستبدل نمط من أنماط التمثل بأخرى وإنما يتمّ إضافتها إليها أو تعديلها، كما أن نمو مختلف الأنماط لا يتم تتابعا بل بالموازاة مع بعضها البعض، بل ويتأثر بعضها ببعض.

- التجارب الإدراكية الماضية هي المنبع الأساسي لتكوين معظم التمثلات الرمزية الذهنية.
- التمثلات الرمزية الذهنية هي البديل النفسي للأحداث المُدركة غير الحاضرة.

(Nickerson, 2013: 78)

وهنا يختلف بايفيو مع بياجيه وإنهلدر اللذان يعتبران أن صور الأشياء تتكوّن حسب الصيغ العقلية المتوفرة لدى الفرد، ولا تحمل بالضرورة نفس معالم الموضوع المُدرك، إذا هي ناتجة عن التقليد وليس الإدراك.

ترى الباحثة أنه على الرغم من الاختلافات بين النظريات، حول أنواع التمثلات الرمزية الذهنية ومراحل نموها، فهناك نقاطا مشتركة بينها، كما أن جوانب عدّة من التمثل الذهني الرمزي لم يتم التطرق إليها بشكل كاف، سواء كانت معروفة أو تبقى غامضة، والسبب راجع إلى صعوبة دراسة التمثلات الرمزية الذهنية مباشرة. على العموم يمكن تقسيم التمثل الذهني إلى أنواع تتدرج من المحسوسة إلى المجردة، أما التقسيم العرضي فيتحدد بنوع المواضيع المتمثلة ذهنياً أمّا نموّها فيتبع نفس اتجاه مراحل النمو العقلي للطفل: أي من المرحلة الحسية الحركية إلى مرحلة التفكير المجرد.

التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين:

تنمو القدرات الفكرية والمعرفية لدى الطفل منذ الولادة، وتتطور من خلال تفاعل القدرات الخاصة (القدرة الفكرية) مع المثيرات الحسية من حوله (الممارسة والخبرات)، ولكل مرحلة عمرية مكتسباتها، ومع نمو الطفل العمري تنمو القدرات الفكرية والجسمية، أما الطفل الذاتوي فإن التفكير لديه ينمو بمعدل أقل من الطبيعي نتيجة ضعف الذاكرة – المفاهيم – اللغة – الصورة الذهنية. (Morris & Free, 2011: 3)

أشارت نتائج الدراسات إلى أن الأطفال الذاتويين يواجهون مستويات متزايدة من الخلل الإدراكي والعيوب في قدرات التمييز التي تتماشى مع الخلل الوظيفي في مسارات الإشارات عبر اللحاء أو في وظيفية المخيخ أو إعاقات مكانية عالية تتماشى مع الخلل الوظيفى للخلايا العصبية، وهو ما يرتبط مباشرةً بالتمثلات الرمزية الذهنية.

(Soltanifar & Ardani, 2013: 6-8)

يواجه أطفال الذاتوية إعاقات كبيرة في التمثيل الذهني الرمزي نتيجة لمجموعة من العوامل البنائية للمخ. فالأطفال الذاتويون يعانون في كثير من الأحيان من وجود تشوهات بنائية في الحلق وقرن آمون بالمخ وتيبس الجسم واللحاء الأمامي والأوسط والخلفي والمخيخ، وتشمل النتائج الكيميائية العصبية الخلل فى مجموعة كبيرة من أنظمة نقل الإشارات التي يمكن أن تسهم في حدوث اضطراب الذاتوية مثل السيروتونين والدوبامين والاسيتيلكولين والعامل العصبي المخي. (Yermia & Shikid, 2012: 34)

وترى الباحثة مما سبق أنه يتم النظر إلى التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوي كوسيلة عقلية أو أداء عقلي يرمز إلى الاستجابة القائمة على الخبرات السابقة.

ويعاني الأطفال الذاتويون من مشكلات في التمثلات الرمزية الذهنية، حيث أشارت هاريس (Harris, 2015: 6) إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في استدعاء أو استحضار أو استرجاع الذاكرة للأشياء أو المظاهر أو الأحداث المختزنة من واقع الخبرة السابقة نتيجة لضعف تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة.

على هذا، ترى الباحثة أن تلك القدرة الخاصة (التمثيل الذهني الرمزي) يمثل في العموم أحد جوانب العيوب لدى الأطفال الذاتويين بالمقارنة مع العاديين، وذلك لأن الطفل الذاتوي يكون تكوينه العقلي فى معظم الأحيان بمعدل أقل من الطبيعي.

العوامل المؤثرة في تكوين التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين:

أولاُ: العوامل النفسية والانفعالية:

للتكوين الانفعالي للطفل الذاتوي أيضا تأثير في التمثلات الذهنية التي يكوّنها عن العالم الخارجي، ويختلف هذا التأثير تبعا لنوعية المواضيع أو المفاهيم المتناولة، وتنوع المواقف، والخبرات والتى قد تكون محدودة. ونظراً للمشكلات الإنفعالية والنفسية المتعددة التي يعاني منها الأطفال الذاتويين، فإنها بالطبع لها تأثير كبير على تمثلاتهم الرمزية الذهنية. (Ruffman & Slade, 2014: 31)

ثانياً: العوامل النمائية:

للّعب دور هام –كما أشار إليه بياجيه– في تكوين التصورات، فبالتلاعب بالأشياء الحقيقية (تقليبها، تفكيكها وتركيبها، التلوين أو حتى تكسيرها) يساهم في تكوين صور عن هذه الأشياء، وكلما زادت التغيرات المحدثة في "اللُّعبة" والتلاعب بها، زادت مرونة التلاعب بها عقليا من خلال صورها العقلية، كما يساعد ذلك في زيادة دقة وعدد التفاصيل التي تمثل صفات الشيء؛ لذا من المهم في السنوات المبكرة للنمو، أن نضع الطفل في محيط مليء بالمثيرات والتجارب من مختلف الأنواع، لزيادة المادة الخام لبناء الصور الذهنية، وكلما سمح للطفل بالتلاعب بصفات الأشياء (كتفكيك الألعاب) كان التلاعب العقلي بصور هذه الأشياء وغيرها، أسهل وأكثر مرونة. بالنسبة للأطفال الذاتويين على وجه الخصوص، تزداد صعوبة بناء هذه التمثلات الرمزية الذهنية بدون الألعاب المناسبة. (Carpendahl & Chandler, 2011: 70-71)

ثالثاً: الإدراك:

في الدراسات الأولية حول التمثلات الرمزية الذهنية، أجرى كلٌ من كاسلين وروجر (Causlin & Roger, 2009) دراسة بعنوان Mental Representation and Mental Practice: Experimental Investigation on the Functional Links between Motor Memory and Motor Imagery "التمثلات الذهنية والممارسة العقلية: بحث تجريبي حول العلاقات الوظيفية بين الذاكرة الحركية والصورة العقلية" حول علاقة التمثلات الرمزية الذهنية بالإدراك الحسي للمواضيع لدى الأطفال الذاتويين، ودلّت التجارب المعتمدة على قياس الزمن المستغرق لاستكشاف أو تدوير موضوع ما عقليا، إلى أنه كلما زادت تفاصيل أو درجة تعقيد التغييرات المُتطلبة، زاد الزمن المستغرق للاستجابة من جانب الطفل الذاتوي، وهذا دليل على أن التمثلات الرمزية الذهنية ذات طبيعة مشابهة لطبيعة الوظيفة الإدراكية.

أما كاسلين (Causlin)فيرى أن نفس المناطق الدماغية التي تنشط في عملية الإدراك – خاصة الإدراك البصري والسمعي– لدى الأطفال الذاتويين تنّشط عند تنشيط الصور البصرية. (Causlin, 2011: 288)

في هذا الإطار، ترى الباحثة أنه من بين العوامل السابقة المؤثرة في البناء التكويني للتمثلات الرمزية الذهنية، يعد الإدراك والنمو العقلي من أهم هذه العوامل، بدون تجاهل العوامل النمائية وخبرات تعامل الطفل مع مثيرات البيئة، وكذلك العوامل النفسية والانفعالية.

مظاهر عيوب التمثلات الرمزية الذهنية لدى الأطفال الذاتويين:

تتمثل مظاهر عيوب التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين في:

١) ضعف القدرة على التركيز والانتباه

يعاني الأطفال الذاتويون بجميع درجاته من ضعف القدرة على التركيز والقابلية للتشتت، وكلما زادت درجة الذاتوية زادت درجة ضعف الانتباه والتركيز، وهو ما يفسر عدم قدرتهم على التعلم سواء بالخبرة أو الاحتكاك اليومي مع المجتمع.
(Clements & Berner, 2014: 377)

٢) ضعف الذاكرة

هنالك ارتباط كبير بين الذاكرة والانتباه، فكلما زادت القدرة على الانتباه أدى هذا إلى زيادة القدرة على التذكر، والذاكرة هي القدرة على استرجاع المعلومات والخبرات السابقة، وهي نوعان:

- الذاكرة طويلة المدى: وهي القدرة على استدعاء المعلومات والخبرات التي يتكرر حدوثها في أسابيع أو شهور أو سنوات.
- الذاكرة قصيرة المدى: وهي القدرة على استدعاء المعلومات والخبرات التي تحدث في ثوان أو دقائق أو ساعات.

وقد أكدت الدراسات أن مستوى الذاكرة بعيدة المدى لدى الأطفال الذاتويين أفضل من الذاكرة قصيرة المدى، ويدل ذلك على أنهم لا يتذكرون إلا الخبرات أو المعلومات التي يتكرر تعاملهم معها لفترة زمنية طويلة، أما المعلومات والخبرات التي تمر بسرعة من أمامهم فإنهم يعانون قصوراً في تذكرها. (Csibra & Southgate, 2015: 66)

٣) عدم القدرة على مواصلة التفكير

التفكير عملية فكرية عقلية، وهي من أرقى العمليات العقلية وأكثرها تعقيدا، وتعتمد على جمع المعلومات والخبرات وإعادة تنظيمها في اتجاه مواجهة الموقف، كما يتطلب قدراً عالياً من التخيل والتذكر والتعليل. يكون التفكير لدى الطفل الذاتوي ذو معدل أقل من الطبيعي نتيجة ضعف الذاكرة – المفاهيم – اللغة – الصورة الذهنية، ويعتمد مقدار النقص في التفكير على درجة الذاتوية. (Dorty, 2008: 71)

٤) ضعف القدرة على التمييز

التمييز بين المثيرات يتطلب إدراك الخصائص المميزة لكل مثير، وتلك تعتمد على التركيز والانتباه، تصنيف تلك الخصائص وتذكرها، أي الانتباه والتذكر، كما أن عملية التمييز بين المدركات الحسية تتأثر بشكل كبير بمستوى أداء الحواس الخمس (السمع، البصر، التذوق، الشم، اللمس). يعاني الطفل الذاتوي من ضعف في التركيز والانتباه والذاكرة، كما أن نسبة عالية منهم لديهم ضعف حسي، وتختلف درجة الصعوبة في القدرة على التمييز تبعا لدرجة الإعاقة، حيث يعانون من صعوبة التمييز بين الأشكال والألوان والأحجام والأوزان، والرائحة والمذاق. (Shlinger, 2013: 821)

٥) ضعف القدرة التخيلية والإدراك

التخيل والإدراك هي العملية التي يتم من خلالها استقبال المنبهات وتفسيرها على ضوء الخبرات السابقة، وتلك تعتمد على التمييز – الذاكرة – التعرف على الأشكال – وغيرها. من ثم، يكون الطفل الذاتوي ذو خيال محدود، لديه ضعف في التمييز والذاكرة والتعرف على الأشكال، ومن ثم عدم القدرة على التخيل والإدراك، والقصور في التخيل يزداد بزيادة درجة الإعاقة.(Haray, 2016: 91)

استخدام اللعب التخيلي في تنمية التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين:

يُظهر الأطفال الذاتويون عيوب كبيرة في مهارات التمثلات الرمزية الذهنية والمحاكاة مما يمثل عائقاً أمام اكتساب المهارات الأكثر تعقيداً والنمو الاجتماعي. وبالتالي تعد هذه المهارات محور تركيز برامج التدخل المبكر للأطفال الذاتويين.

(Angresol & Shribman, 2016: 86)

أجرى أوبين (Opain, 2014) دراسة بعنوان Mental Representation training as Related to Pretend Play in Autistic Children "التدريب على التمثلات الذهنية وعلاقتها باللعب التخيلي لدى الأطفال الذاتويين، هدفت إلى تقديم برنامج تدريبى قائم على اللعب التخيلي يمكن من خلاله التغلب على القصور فى التمثلات الرمزية الذهنية لدى الأطفال الذاتويين. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٧) طفل ذاتوي وتمت ملاحظتهم وإجراء مقابلات مع المعلمين القائمين برعايتهم وتم تسجيل سلوك كل طفل بعد تطبيق برنامج تدريبى على اللعب التخيلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسناً نسبياً فى التمثلات الرمزية الذهنية وفى مهارات التواصل مع الأطفال الآخرين أثناء المشاركة فى مواقف اللعب التى تعتمد على استخدام التخيل. كما أشارت النتائج إلى انه بالرغم من أهمية التدريب على مهارات اللعب التخيلي إلا أن التدريب على هذه المهارات يُعد أمرا شاقا ويستغرق وقتا طويلا.

أثناء اللعب التخيلي، يكون الطفل الذاتوي متحفزاً لإشباع حاجته الفطرية للخيال والاستكشاف وإتقان تمثيل عناصر البيئة المحيطة به ورمزيتها، كما يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد للطفل والقدرة على حل المشكلات وتجربة مجموعة من الخيارات بدون خوف من النتائج السلبية. يمكن أن يكون اللعب التخيلي للطفل الذاتوي قصير أو طويل الأجل تبعاً لحالة تقدم الطفل. (Nasirian & Bafrooee, 2014: 170)

وقد أجرى كلً من شو وكورسينى (Shaw & Corsini, 2014) دراسة بعنوان "TheApplication of Role Play in Cultivating the Communicative Competence In Young Stuttering Kids"، "تطبيق استراتيجية اللعب التخيلي في غرس كفاءة التمثلات الرمزية الذهنية لدى الأطفال الذاتويين". هدفت الدراسة إلى بحث دور تطبيق استراتيجية اللعب التخيلي لتحسين كفاءة التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين. باستخدام المنهج التجريبي، تكونت عينة البحث من ٤٢ طفل (متوسط أعمارهم ٤:٨ سنوات) بمركز لرعاية الأطفال الذاتويين في مدينة سيدني بأستراليا. كما شارك في الدراسة ٨ أخصائيين تواصل يتعاملون مع هؤلاء الأطفال. توصلت الدراسة إلى التأكيد على فاعلية منهج أنشطة اللعب التخيلي في تحسين التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين بصور ملحوظة. أظهر تحليل إجابات الأخصائيين في أسئلة المقابلة أن اللعب

التخيلي كاستراتيجية حسنت من إدراك الأطفال للتخيل والتمثيل الرمزي أثناء اللعب مع أقرانهم ومع الأخصائيين.

أيضا أجرى كلٌ من رايان وكارجن (Rayan & Kargen, 2015) دراسة بعنوان Mental Representations Abilities of Children with Autism، قدرات التمثلات الذهنية لدى الأطفال الذاتويين بهدف تعليم قدرات التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين. تم خلال الدراسة تشجيع أطفال ذاتويين على ممارسة قدرات التمثلات الرمزية الذهنية للعناصر. تم تطبيق الدراسة على مجموعات صغيرة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) سنوات. وكان التحسن أفضل بصورة ملحوظة لدى المجموعة التي حصلت على التدريب (العدد= ٢٠، متوسط أعمارهم ٩ سنوات و٣ شهور) بالمقارنة مع مجموعة ضابطة مكونة من الأطفال على قائمة الانتظار (العدد= ١٠، متوسط أعمارهم ١٠ سنوات و٧ شهور). وكشفت القياسات القبلية والبعدية حجم تأثيري للتدريب قيمته وفقاً لمعامل كوهين هو d = 1.42. وكان تأثير التدريب مرتفع بصورة دالة. وكان هناك دليل على استمرار قدرة التمثلات الرمزية الذهنية في القياس التتبعي.

كما أجرى بريك (Bruck, 2015) دراسة بعنوان Improvement of Mental Representations of Young Autistic Children Using A Natural Behavioral Approach: Effects on Language، Pretend Play and Joint Attention (تحسين التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الصغار الذاتويين باستخدام مفهوم التدخل السلوكي: التأثير على اللغة واللعب التخيلي والانتباه المشترك).استخدمت الدراسة تصميم أساسي متعدد الأهداف مع خمسة من الأطفال الصغار الذاتويين لتقييم مزايا تقنية تعديل السلوك في تحسين التمثل الرمزي الذهني لهذه العناصر. وقد ازدادت التمثلات الرمزية الذهنية لدى المشاركين وقد تم تعميمها على البيئات المختلفة. فضلاً عن ذلك، أظهر المشاركون زيادة في السلوكيات الاجتماعية-الاتصالية الأخرى التي تتضمن كل من اللغة واللعب التظاهري والانتباه المشترك. تساند هذه النتائج فاعلية برنامج التدخل السلوكي في تحسين التمثلات الرمزية الذهنية وتوفير خيارات علاجية جديدة وضرورية للأطفال الصغار ذوي الإعاقات السلوكية الاجتماعية- الاتصالية.

وقد قام نيوبرى (Newbury, 2016) بإجراء دراسة بعنوان "Group Pretend Play Excercises As A Basis for Mental representations for Autistic Children" "تمرينات اللعب التخيلي الجماعية كأساس لممارسة أنماط التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين". هدفت الدراسة إلى استقصاء كفاءة اللعب التخيلي في ممارسة مهارات وأنماط التمثلات الرمزية الذهنية وعرض مجموعة من أساليب التخيل والإدراك لدى الأطفال الذاتويين. باستخدام المنهج التجريبي، تكونت عينة البحث من ١٨ طفل (١٠ ذكور و٨ إناث) متوسط أعمارهم ما بين (٣-٥.٥) سنوات ممن يعانون من مستويات ذاتوية متفاوتة. أظهرت التحليلات لدرجات الأطفال على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية تحسن الأطفال في جميع المقاييس الفرعية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وهو ما يدل على كفاءة الاستراتيجية (اللعب التخيلي) في تحسين التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال. أوصت الدراسة بإعادة تطبيق النموذج على عدد كبير من الأطفال الذاتويين لتأكيد فاعليتها.

ترى الباحثة من خلال استعراض بعض الأدبيات الحديثة حول استخدام اللعب التخيلي كأداة لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين أنها اهتمت جداً بتلك الاستراتيجية (اللعب التخيلي) ضمن برامج التدخل المبكر مع تنوع المنهجيات المتبعة، فمنهم من استخدم مفهوم سلوكي طبيعي عبر تحفيز السلوكيات الاجتماعية الاتصالية، ومنهم من اعتمد على التدريب المباشر على اللعب التخيلي.

يوفر اللعب التخيلي بيئة آمنة للطفل للتعبير عن نفسه (مشاعره، وأفكاره، وخبراته، وسلوكياته) من خلال اللعب الذي يمثل أداة الاتصال الرئيسية للطفل الذاتوي. تبين البحوث أن خبرات العلاج باللعب التخيلي مفيدة للأطفال ذوي الذاتوية.

وقد حدد إريكسون خصائص اللعب التخيلي، والتي تسهم في تحسين التمثيلات الرمزية للطفل الذاتوي في:

- يمثل اللعب التخيلي بيئة أقل تهديداً للطفل الذاتوي للدخول في خبرات جديدة آمنة.
- يخفض اللعب التخيلي شعور الطفل بالتوتر ويحفز مشاركته في الأنشطة.
- يزيد من تلقائية الطفل الذاتوي.
- الربط بين الخيال والعالم الواقعي للطفل (التمثيل).

- يوفر اللعب التخيلي للأطفال الذاتويين نماذج وفرص جيدة للتعلم المباشر.

(Eriksson, 2014: 38)

أيضاً، يمثل اللعب التخيلي وسيلة فعالة للاستجابة للاحتياجات الخاصة للأطفال، ويزداد اعتماده وقبوله كاستراتيجية علاجية جيدة وملائمة للنمو بالنسبة للأطفال الذاتويين. حظي مفهوم اللعب التخيلي وعلاقته بنمو التمثيل الذهني الرمزي للأطفال الذاتويين بدراسات موسعة نظراً لما يتسم به من قوة وفاعلية في تحسين الجوانب الذهنية النمائية للطفل. يعمل اللعب التخيلي على خلق بيئة رمزية متوازنة غير مهددة للأطفال، مما يجعلهم أكثر قابلية للمشاركة في بناء التمثيلات وتطويرها.

(Soltanifar & Ardani, 2013: 432)

وأيضا نجد أنه فى نفس الإطار قد أسهمت الدراسات التى أجراها كلٍ من بيجار، مالى، وآخرون (Begeer, Malle, et al, 2013) دراسة بعنوان "Using Theory Of Mind To Represent And Take Part In Social Interactions: Comparing Individuals With High-Functioning Autism And Typically Developing Controls" (استخدام نظرية العقل في تنمية التمثلات الرمزية الذهنية كأساس للمشاركة في التفاعلات الاجتماعية: دراسة مقارنة بين الأطفال الذاتويين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع وأقرانهم الأسوياء). هدفت الدراسة إلى مقارنة أداء الأطفال الذاتويين مع أقرانهم الأسوياء في استخدام نظرية العقل كأساس لتحسين المشاركة في التفاعلات الاجتماعية عبر تنمية التمثلات الرمزية الذهنية كوسيط. خضع المشاركون في الدراسة إلى مهمتين: خلال المهمة الأولى، استمع المشاركون إلى قصة تفاعلية ثم قاموا بإعادة سردها. أما في المهمة الثانية، قام المشاركون بلعب لعبة اتصالية تتطلب منهم مراعاة وجهات نظر وتفكير الآخرين. توصلت الدراسة إلى أن الأفراد الذاتويين كانوا أقل نمواً في التمثلات الرمزية الذهنية باستخدام مفاهيم عقلية. أظهرت مجموعة الأطفال الذاتويين والمجموعة الضابطة نفس مستويات الأداء خلال اللعبة الاتصالية، التي كانت تتطلب منهم تمييز معتقداتهم عن معتقدات الآخرين.

وقام كيسكن(Keskin, 2015) بإجراء دراسة بعنوان The Relationship between Theory of Mind، Symbolic Transformations in Pretend Play، And، Children's Social Competence "العلاقة بين نظرية العقل،

والتمثلات الرمزية الذهنية في اللعب التخيلي، والكفاءة الاجتماعية للأطفال. فحصت الدراسة العلاقة بين نظرية العقل، والتمثلات الرمزية الذهنية في اللعب التخيلي، والكفاءة الاجتماعية للأطفال. أيضاً، تفحص الدراسة تأثير الأقران على التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال وذلك عبر ملاحظة أزواج الأطفال ذوي قدرات نظرية العقل المتشابهة وأزواج الأطفال ذوي نظرية العقل المختلفة. شارك في الدراسة عينة قوامها ٤٧ طفل (٢٦ أنثى و ٢١ ذكر) من خمسة مراكز خاصة لرعاية أطفال ما قبل المدرسة. لوحظ وجود علاقة قوية ذات دلالة بين نظرية العقل ولعب الأدوار لدى الأطفال. أيضاً، لم تظهر أي علاقة ذات دلالة بين نظرية العقل والكفاءة الاجتماعية للأطفال، كما لم تظهر أي علاقة بين التمثلات الرمزية في اللعب التخيلي والكفاءة الاجتماعية. استطاع الأطفال الذين سجلوا درجة ضعيفة في مهام نظرية العقل المشاركة في تحولات فكرية أكثر تقدماً عند التفاعل مع أحد الأطفال الأكثر مهارة في نظرية العقل. تبرهن النتائج على أن لعب الأدوار (وليس اللعب التخيلي بصفة عامة) مع الأقران يسهم في نمو نظرية العقل.

ترى الباحثة أن بعض الدراسات قد اعتمدت بنجاح على نظرية العقل في تنمية التمثلات الرمزية الذهنية، وهو ما يبرهن على العلاقة القوية بين نمو العقل والتمثلات الرمزية الذهنية، وأن اللعب التخيلي يمكن أن يلعب خلالها دور وسيطي فعال للربط بينهما.

رابعاً: قراءة العقل

تشير قراءة العقل إلى القدرة على تصور، وصياغة، وتفسير الحالات العقلية للآخرين. وتمثل قراءة العقل عمل إطار مفاهيمي محدد النطاق يتعامل مع مُدخلات حسية، أو فعل مقصود، أو معتقد وتشمل قراءة العقل الإدراك الواعي واللاواعي للسلوك البشري. (Malle, 2013: 267)

تعريفات قراءة العقل:

هى إدراك أن الفعل الإنساني يحكمه حالات عقلية مستترة لاتتوافق دوماً مع الواقع الموضوعي. (Siegal, 2009: 12)

وعرفها ميلر (Miller, 2010: 142) بالقدرة على فهم الحالات العقلية – مثل الاعتقاد، والرغبة، والمعرفة– التي تمكننا من تفسير واستنباط سلوك الآخرين.

وهى القدرة على تمثيل، وصياغة، والتفكير حول الحالات العقلية، وتعد مسؤولة عن الإدراك الواعي واللاواعي للسلوك البشري، فضلاً عن عمليات الاستنتاج، والاستنباط، والتفسير. (Dong, 2013: 1)

أيضاً، عرفت بالقدرة على استنباط النطاق الكامل لحالات العقل (المعتقدات، والرغبات، والنوايا، والخيال، والعاطفة إلخ) التي تسبب الفعل أو السلوك بمعنى قدرة الفرد على فهم محتويات عقله وعقول الآخرين. (Schlinger, 2013: 435)

كما عرفت أيضا بأنها قدرة الفرد على إدراك الأفكار والتصورات العقلية، والتفسيرات التي يعتمد عليها الأفراد الآخرون لتفسير ما يحدث في محيطهم المعيشي، وتتمثل في المعتقدات والنوايا والمعرفة والرغبات. (Chandler & Hala, 2016: 36)

من وجهة نظر الباحثة، يرتبط تعريف قراءة العقل بمعناها الأشمل بالإعاقات كالذاتوية بدرجة كبيرة بالإضافة إلى غيرها من الإعاقات ولكن بدرجات أقل. فالعلاقات الاجتماعية ترتبط بقراءة العقل. نتيجة لذلك، تحدث إعاقة في قراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين على المستويين الشامل والمحدود تبعاً لطبيعة الخبرة (اللغوية، الاجتماعية) المحدودة.

وتعرف الباحثة قراءة العقل في البحث الحالي بأنها القدرة على فهم الحالات العقلية مثل الاعتقاد، والرغبة، فضلاً عن عمليات الاستنتاج، والاستنباط، والتفسير لأفكار ووجهات نظر الآخرين، وهي التي يعاني فيها الأطفال الذاتويين من قصور كبير.

قراءة العقل لدى الأطفال الصغار:

كان بريماك ووودراف (Premack & Woodruff, 1978: 526) هما أول من صاغا عبارة قراءة العقل، حيث قاما بتعريفها في إطار كتابتهم على الشامبانزي على أنها القدرة على إنساب الحالات العقلية إلى الذات والآخرين.

ومع نضوج الأطفال الصغار، ينمو لديهم فهماً لأنفسهم والآخرين ككائنات نفسية لديها القدرة على التفكير، والمعرفة، والرغبة، والإحساس، والاعتقاد. ويدرك هؤلاء الأطفال أن ما يفكرون به أو يعتقدونه يختلف عن تفكير ومعتقدات الآخرين. أيضاً، يتعلم هؤلاء الأطفال أن الكثير من سلوكنا يحدث كنتيجة لمعرفتنا ومعتقداتنا.
(Hofmeister & Norcliffe, 2014: 6)

خلال السنوات المبكرة من العمر، يصبح الأطفال أكثر وعياً بعقولهم وعقول الآخرين، بالإضافة إلى كيفية التواصل بينهما. أيضاً، تحدث تغييرات جوهرية في فهم قراءة العقل في سن الرابعة عندما تبدأ قدرة الطفل على التفسير الدقيق لمحتويات عقول الآخرين، خاصةً حالات الاعتقاد، ويستطيع الأطفال تفسير وفهم خداع الآخرين.

لقد كان هذا الجانب من قراءة العقل هو محور تركيز الكثير من البحوث النمائية. فتساءلت تلك البحوث عن طبيعة التغييرات في تلك المرحلة التي تسمح للطفل بفهم وإدراك السلوكيات البشرية على هذا النحو.(Hale, Tager-Flusberg, 2015: 346)

فقد أجرى بارك (Park, 2013) دراسة بعنوان Reading of Mind Dynamics in Children's Play: A Qualitative Inquiry in a Preschool Classroom "ديناميكيات قراءة العقل خلال لعب الأطفال: دراسة نوعية على أحد فصول ما قبل المدرسة". هدفت الدراسة إلى استكشاف فهم الأطفال لقراءة العقل كما تظهر خلال لعب الأطفال بأحد فصول ما قبل المدرسة. اعتمدت الدراسة على التساؤلات التالية: كيف تظهر قراءة العقل لدى الأطفال خلال اللعب والتفاعلات الاجتماعية مع الأطفال الآخرين في فصل ما قبل المدرسة؟ كيف يعالج الأطفال الفروق بين قراءة العقل الخاصة بهم وقراءة عقل الآخرين في تفاعلاتهم؟ وإلى أي مدى يمكن أن تسهم قراءة الأطفال لعقل بعضهم البعض في توسيع نطاق علاقاتهم؟

برهنت الدراسة على أن قراءة العقل لا تتكون من كيانات منعزلة بل حالات ثرية متكاملة للعقل. ظهر من خلال النتائج أن التفاعل بين العوامل الاجتماعية والمعرفية كان أكثر وضوحاً في المواقف الاجتماعية. ناقشت الدراسة الجوانب المختلفة لقراءة العقل لدى الأطفال من خلال الوصف التفصيلي والتفسيرات الدقيقة لحلقات اللعب، وقد استنتجت

الدراسة ضرورة استخدام طرق جديدة لاستكشاف قراءة العقل لدى الأطفال، مع ضرورة أن تكون أكثر تنوعية وشمولية وارتباطاً ببيئة الطفل.

كما أجرى شاكيم (Shuqum, 2016) دراسة بعنوان Reading of Mind in Toddlers' Friendship Interactions: A Longitudinal Study of Conflict and Pretend Play، "تأثير قراءة العقل في علاقات الصداقة لدى الأطفال الصغار: دراسة مطولة حول العلاقات بين الأصدقاء واللعب التخيلي". تناولت الدراسة نمو قراءة العقل بين الأطفال الصغار. تم استخلاص عناصر وبيانات الدراسة الحالية من خلال دراسة موسعة اعتمدت على قاعدة بيانات مصورة بالفيديو بجامعة كاليفورنيا في سانتا باربرا، عُرفت باسم مشروع الأطفال الصغار جداً. شارك في الدراسة الحالية مجموعة من الأطفال الصغار ممن تتراوح أعمارهم بين ١٦–٣٣ شهر من أحد مراكز الرعاية. وقد تم البحث عن الأطفال ذوي علاقات الصداقة الحميمة والقوية للمشاركة في الدراسة، ومن ثم تم اختيار عشرة علاقات صداقة ثنائية وثيقة للمشاركة بالدراسة. أظهرت النتائج أن الأطفال أفراد العينة كانوا يلجأون للتبرير منذ سن ٢٢ شهر، وكانوا يستخدمون التفكير الواضح الموجه للآخر منذ سن ٣٣ شهر. فضلاً عن ذلك، توصلت الدراسة إلى ظهور مبكر لمستويات مرتفعة من قدرة الأطفال على تنسيق اللعب مع الأصدقاء، على الرغم من زيادة تحسن تلك القدرة ما بين سن ١٦–٣٣ شهر.

عند مقارنة تلك النتائج مع البحوث السابقة، يتضح أن قراءة العقل يمكن أن تنمو مبكراً في البيئة التي تتسم بالتفاعلات بين الأقران مثل مراكز رعاية الأطفال أكثر منها مع بيئة الأسرة، خاصةً بالنظر إلى القدرة على إدراك وجهة نظر الآخرين أثناء اللعب التخيلي.

تعقيباً على تلك الدراسات، ترى الباحثة أن التطورات في قراءة العقل ترتبط بالتفاعل الاجتماعي للأطفال، وأيضاً بطبيعة الأقران الذين يتشاركون معهم في التفاعلات الاجتماعية.

ونجد أن الأطفال عند بلوغ سن ما قبل المدرسة (٤ سنوات فأكثر) يصبح لديهم فهم أكثر تعقيداً للحالات العقلية وبخاصةً الوجدان. على سبيل المثال، يستطيع أطفال ما قبل المدرسة التعرف على مجموعة كبيرة من المشاعر الوجدانية، ويفهمون عموماً أن الناس:

(١) لا يرتبط ما يشعرون به دوماً بما يبدونه.
(٢) يُظهرون تفاعلات وجدانية لأحد الأحداث التي يمكن أن تتأثر بحالتهم النفسية الحالية أو حتى الخبرات الوجدانية السابقة التي ترتبط بأحداث مشابهة.
(٣) يمكنهم الشعور بأكثر من شعور وجداني في نفس الوقت.
(Flavell & Miller, 1998: 201)

أيضاً، يفهم الأطفال في سن ما قبل المدرسة بعض الحقائق الأساسية حول التفكير مثل كونه نشاط بشري داخلي يرمز إلى أو يمثل أشياء واقعية أو تخيلية. أيضاً، يستطيع أطفال ما قبل المدرسة تقدير أن السلوك البشري يتأثر ليس فقط بالحالات العقلية المؤقتة (مثل الأفكار، المعتقدات، الوجدان، المدركات الحسية) بل أيضاً بالخصائص الأكثر استقراراً مثل القدرات الشخصية. ويبدو من ذلك أن "علم النفس الاجتماعي" يدعم نمو مفاهيم الذات لدى الأطفال، وهو ما يمكن أن يؤثر بدوره على آلية تفاعل الأطفال ومشاركتهم مع شركائهم الاجتماعيين. (Eder, 1990: 16)

عند بلوغ سن ٤ سنوات، يستطيع غالبية الأطفال فهم المعتقدات الخاطئة لأنفسهم والآخرين، ومن ثم البدء في إظهار صور جديدة ومتقدمة من التفاعل الاجتماعي تشمل الخدع، والنكات. أيضاً، يستطيع الأطفال في سن ٤ سنوات تقدير أن كلمة "يعرف" تعبر عن يقين أكثر من "يعتقد" أو "يخمن". (Hughes & Dunn, 1998: 34)

يتسم لعب الأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة بالتحول في اختيار الشركاء الاجتماعيين المفضلين من مقدمي الرعاية الراشدين إلى الإخوة أو الأصدقاء، مما يدل على أنه كلما قل اعتماد الأطفال على مساندة الراشدين لهم في المحادثة، تزداد قدرتهم على بدء واستمرار المحادثات مع الأطفال الآخرين الذين يشتركون معهم في الاهتمامات والمرح. (Dunn, 1999: 319)

إن تلك التطورات في الفهم الوجداني هي ما تجعل الأطفال أكثر مهارة في قراءة العقل، ومن ثم تنعكس على تفاعلاتهم الاجتماعية. تماشياً مع تلك الرؤية، يرتبط فهم الوجدان لدى أطفال ما قبل المدرسة بالتعاطف، والعلاقات الاجتماعية للأقران، واستخدام القواعد الاجتماعية للتحكم في الوجدان.(Doherty, 2008: 9)

على هذا، ترى الباحثة أن مفهوم قراءة العقل يرتبط بالتقدم النمائي للأطفال الصغار في سن ما قبل المدرسة حيث يكتسبون تدريجياً فهم أكثر تعقيداً للحالات العقلية، والتي تنعكس على تفاعلاتهم الاجتماعية، بالإضافة إلى تقدير أن السلوك البشري يتأثر بالخصائص البشرية الأكثر ثباتاً واستقراراً مثل القدرة والشخصية.

مراحل تطور قراءة العقل عند الأطفال

تتضح تركيبة قراءة العقل من خلال فحص ما يجري في كل مرحلة نمو، وعندما يكون هناك خللا في إحدى هذه المراحل، وهى كالتالى:

- المرحلة الأولى: تكون في حوالي الشهر الثامن عشر، على شكل الانتباه المشترك، ففي الانتباه المشترك يكون الطفل قادرا على فهم ما ينظر إليه الآخرون ويفهم أيضاً أن الآخرين ينظرون إلى الشيء نفسه الذي ينظر إليه. وقد يستطيع الطفل قبل سن ثمانية عشر شهرا فهم أن أمه تنظر إلى اللعبة – كمثال – ولكن في حوالي ثمانية عشر شهرا يفهم أنه وأمه ينظران إلى نفس اللعبة. أما بالنسبة للإشارة فإن الطفل يستخدمها ليجذب انتباه الكبار إلى الشيء الذي يريده.
- المرحلة الثانية: تمثل التظاهر في اللعب، وفيها يكون الطفل قادرا على فصل التظاهر عن الحقيقة، وهذا يكون بين سن ثمانية عشر شهرا والأربعة وعشرين شهرا، وفيها يبدأ بفهم الحالة العقلية للتظاهر.
- المرحلة الثالثة: هي مرحلة ما بين الثلاث والأربع سنوات، حيث تتطور القدرة لدى الطفل ليفهم المعتقد الخاطئ، وقبل هذه المرحلة لا يتمكن الطفل من فهم أن للآخرين معتقدات تختلف عن معتقداته، أي أن الطفل يفترض أن الآخرين يعرفون نفس الشيء الذي يعرفه.
- المرحلة الرابعة: تبدأ عندما يكون الطفل بين سن السادسة والسابعة حيث يستطيع فهم أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى، وفي هذه المرحلة يستطيع أن يحل المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية، الذي تم شرحه في البند السابق.
- المرحلة الخامسة: تظهر بين سن التاسعة والحادية عشرة في صورة قدرات أعلى لقراءة العقل مثل القدرة على فهم ومعرفة أخطاء اللسان، والتي تظهر عندما يتفوه الطفل بشيء كان يجب عليه أن لا يقوله. (Hughes, 2014: 72-78)

تستمر معرفة الأطفال حول التمثيلات العقلية في النمو والإزدياد بعد سن ٤ سنوات.

وتشمل التطورات اللاحقة كل من، المعتقدات الخاطئة، ودور التوقعات المسبقة في التأثير على الأذواق الشخصية وكيفية تفسير الناس للأحداث الغامضة أو المعضلات الأخلاقية للحقيقة والصواب، وأيضاً الخداع الاجتماعي مثل النكات والكذب الأبيض، وتفسير المشاعر الوجدانية المختلطة والمتناقضة.

(Chandler, Sokol, et al, 2001: 27)

تؤدي مهارات قراءة العقل المتطورة من جانب إلى زيادة التناسق الاجتماعي مثل الصراعات التي تنشأ من سوء الفهم الذي يصبح أقل تكراراً، ومع تطوير الأطفال لمجموعة جديدة من المهارات لتجنب المواقف السلبية أو المحرجة. على الجانب الآخر، تسمح تلك التطورات في المهارات للأطفال بإخفاء أو إظهار دوافعهم حسب رغبتهم، وذلك للتحكم في المواقف الاجتماعية. من ثم، فبينما تزداد العدوانية البدنية في مرحلة الطفولة المبكرة، تصبح العدوانية أكثر وضوحاً في مرحلة الطفولة المتوسطة، لكنها أيضاً تظهر وتستمر حتى البلوغ. فضلاً عما تقدم، تظهر المشاغبات كمؤشر على وجود وتطور مهارات قراءة العقل. أيضاً، يمكن أن تؤدي تطورات قراءة العقل التي حدثت في سن ما قبل المدرسة إلى زيادة حساسية الأطفال في سن المدرسة للانتقاد، وهو ما تؤدي بدورها في الغالب إلى مشكلات ضعف تقدير الذات والقلق. وتصبح الرسالة هنا أن التأثيرات الاجتماعية للتطورات في فهم الأطفال لما يدور في عقولهم أبعد ما يكون عن الإيجابية.

(Keating & Dunn, 2002: 14)

ترى الباحثة من خلال استعراض مراحل نمو قراءة العقل أنها تتباين في معدل النمو والمظاهر في كل مرحلة، مع ارتباط كل مرحلة منها بجوانب نمائية أخرى كالانتباه والتظاهر في اللعب وفهم الاعتقاد الخاطئ وغيرها. تفيد معرفة تلك المراحل في تتبعها لدى الأطفال الذاتويين والتعرف على جوانب القصور بها وبرامج التدخل الملائمة لتحسينها.

قراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين:

بدأت دراسة "نظرية العقل" لذوي اضطراب الذاتوية في منتصف الثمانينيات مع الاكتشاف الكلاسيكي حيث أن الأطفال الذاتويين يعجزون عن استنتاج الاعتقاد الخاطئ لشخص آخر– القدرة التي تظهر بوضوح لدى الأطفال الأسوياء في سن ٤ سنوات والأطفال ذوي متلازمة داون في نفس العمر العقلي.(Baron-Cohen, 1985: 25)

أدت هذه البحوث إلى افتراض أن الخصائص الرئيسية للذاتوية (الإعاقة في الوظيفية الاجتماعية والاتصالية) يمكن تفسيرها عن طريق عيب معرفي معين في القدرة على استنباط التمثيل. لقد ساهمت تلك الفرضية والأدلة المرتبطة بها في تغيير مستقبل بحوث الذاتوية خلال العشرين سنة التالية.

في البداية، كانت صورة إعاقة قراءة العقل لدى الذاتويين تبدو واضحة. فقد تم افتراض أن الأطفال الذاتويون، الذين يمثلون تلك المجموعة السريرية المحددة تشخيصياً على أساس الإعاقات الاجتماعية– الإتصالية، لديهم إعاقة معرفية تمنعهم من "تمييز" التمثيل الرئيسي لأحد العناصر (فكرة حول عنصر أو حدث) عن تمثيل ثانوي لنفس العنصر (تمثيل الفكرة). من ثم، يعجز الأطفال الذاتويين عن تشكيل مواقف افتراضية. تم افتراض أن تلك المشكلة التمثيلية تفسر ليس فقط الإعاقات الاجتماعية الاتصالية للأطفال الذاتويين ولكن ايضاً سمة تشخيصية رئيسية أخرى، وهي ضعف اللعب التخيلي لديهم. (Leekam & Perner, 1991: 62)

في هذا السياق، أجرى سالزينجر (Salzinger, 2013) دراسة بعنوان The Mystery of Mind Reading ، "لغز قراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين". تتناول الدراسة تجربة يتم خلالها إشراك أحد الأطفال الذاتويين في مهمة للإعتقاد الخاطئ تتضمن دمية ولعبة خفية. تم إخفاء اللعبة تحت ساعة الطفل ووضع الدمية خارج موقع التجربة وتم سؤال الطفل عن المكان الذي ستبحث فيه الدمية عن لعبتها عند عودتها. استنتجت الدراسة أن الأطفال الذاتويين سيميلون إلى قول أن الدمية ستبحث عن اللعبة في مكانها الحالي وليس من وجهة نظر الدمية. أيضاً، تناولت الدراسة العديد من المتغيرات مثل مقدار استعمال الأمهات للأفعال العقلية عند التفاعل مع أطفالهن الذاتويين، فقد كان

تركيزهن على بناء الجملة للبعيد، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، وحالة الأطفال التوائم مقابل الفرادى، والصور المختلفة للإضطراب النفسي أو الإعاقة، وتأثير التدريب.

فى هذا الإطار قد أسهم أيضا قام كلً من ماسون، وويليامز، وآخرون (Mason & Williams, et al, 2015) فى دراسة بعنوان Theory of Mind Disruption and Recruitment of The Right Hemisphere During Narrative Comprehension in Autism، "خلل قراءة العقل ووظيفية الفص الأيمن للمخ خلال عملية فهم التسلسل لدى الأطفال الذاتويين". فحصت الدراسة العلاقة بين قراءة العقل وفهم التسلسل لدى عينة الذاتويين ذوى الأداء الوظيفى المرتفع من خلال مراقبة النشاط المخي اللحائي خلال الفهم الذى كان يتطلب استنتاجات مبنية على النوايا، أو الحالات الوجدانية أو المواقف، كان نشاط الفص الأيمن للمخ أعلى بوضوح في المجمل لدى مجموعة الذاتويين بالمقارنة مع مجموعة ضابطة متوافقة معهم، وهو ما يبرهن على أن انخفاض قدرة الفص الأيسر من المخ لدى الذاتويين يؤدي إلى انتقال القدرة على المعالجة إلى الفص الأيمن. وأظهرت مجموعة الذاتويين نشاط في المكون الجداري للفص الأيمن بالمخ فيما يتعلق بشبكة قراءة العقل. أيضاً، توصلت الدراسة إلى أن مجموعة الذاتويين كانوا يعانون من ضعف الاتصال الوظيفي داخل شبكة قراءة العقل، وكذلك الحال بين قراءة العقل وشبكة اللغة بالفص الأيسر للمخ. أيضاً، ارتبط الأداء الوظيفي داخل شبكة قراءة العقل لدى الذاتويين بحجم الجزء الداخلي للمخ.

من الدراسات التى تناولت قراءة العقل للأطفال الذاتويين دراسة كلً من سندجو، وتودجو، وآخرون (Senju & Tojo, et al, 2016) دراسة بعنوان Reading Mind from Pictures of Eyes: Theory of Mind, Language Ability, General Intellectual Ability, and Autism "قراءة العقل من صور العيون: قراءة العقل، وقدرة اللغة، والذكاء العام، والذاتوية". تناولت الدراسة أداء ٢٢ طفل ذاتوي، ذوي درجات متفاوتة من الخلل الوظيفي، على اختبار من إعداد بارون-كوهين وآخرين (١٩٩٧) يعتمد على قراءة للعقل غير لفظية نسبياً. كان الاختبار يتضمن استنتاج الحالات العقلية من صور العيون البشرية. أشارت النتائج إلى أن القدرة على قراءة العقل لا ترتبط بأي من القدرات اللغوية، والذكاء العام، أو العمر العقلي. مع ذلك، ارتبطت درجات الاختبار بقوة

باضطراب الذاتوية. وتوضح النتائج استقلالية القدرة على قراءة العقل عن القدرة اللغوية والذكاء العام، فضلاً عن وجود علاقة قوية بين عيوب قراءة العقل واضطراب الذاتوية.

من خلال ما سبق من استعراض للدراسات التي اهتمت بقراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين، يتضح أنها ركزت على فكرة أن الأطفال الذاتويين يعانون من صعوبة في فهم المعتقدات الخاطئة وأيضاً فهم النوايا، والمشاعر الوجدانية المعقدة، بالإضافة إلى وجود علاقة بين قراءة العقل والعلاقات الاجتماعية. أيضاً، اتضح وجود علاقة طردية بين قراءة العقل والكفاءة اللغوية البراجماتية. وأيضاً، أظهرت الدراسات اشتراك الأطفال الذاتويين في جميع أنواع الاستجابات الناتجة عن التكوين الجداري للفص الأيمن بالمخ فيما يتعلق بشبكة قراءة العقل، وضعف الاتصال الوظيفي داخل شبكة قراءة العقل.

العلاقة بين قراءة العقل والمجالات النمائية المختلفة للأطفال الذاتويين:

أولاً: قراءة العقل واللغة لدى الذاتويين:

يتسم اضطراب الذاتوية بالأعراض الأساسية التالية: إعاقة التفاعل الاجتماعي، مشكلات التواصل اللفظي وغير اللفظي، والأنشطة والاهتمامات الشاذة التكرارية المحدودة للغاية. مع ذلك، تعد الإعاقات في النمو الاجتماعي بمثابة السمة الأكثر وضوحاً لدى الذاتويين، وتكون عادةً هي المشكلة الرئيسية التي يبدأ من عندها التشخيص. من وجهة النظر المعرفية، تنشأ تلك الإعاقات الاجتماعية للأطفال الذاتويين من العيوب في نمو قراءة العقل. على الرغم من ذلك، لم تلقى درجة ارتباط الإعاقة في قراءة العقل بالعيوب الاجتماعية الاتصالية إلا باهتمام محدود.
(American Association for Disabilities, 2000: 24)

في هذا الإطار، أجرى كوك (Koch, 2012) دراسة بعنوان Reading of Mind, Pragmatic Language, and Social Skills in Adolescents with Autism Spectrum Disorders "قراءة العقل، واللغة البراجماتية، والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذاتويين". هدفت إلى تحديد مدى قدرة مهارات قراءة العقل واللغة البراجماتية على التمييز بين الأطفال الذاتويين والأسوياء بالمجموعة الضابطة التي تتوافق معهم في السن. أيضاً، حاولت الدراسة استكشاف العلاقات بين قراءة العقل، واللغة البراجماتية، والمهارات الاجتماعية، واختبار نموذج أن اللغة البراجماتية تتوسط العلاقة بين

قراءة العقل والمهارات الاجتماعية. أشارت النتائج إلى أن قراءة العقل ترتبط بدلالة بالمهارات اللغوية البراجماتية، وأن المهارات اللغوية البراجماتية (وليس قراءة العقل) هي التي تميز بين الأطفال الذاتويين (١٠ أفراد) والمجموعة الضابطة من الأسوياء (١٠ أفراد). مع ذلك، لم يحظى المتغير الوسيط بتحليل إنعكاسه على عينة الدراسة، إلا أن النتائج تقدم بعض الرؤى حول العلاقة بين قراءة العقل، واللغة البراجماتية، والمهارات الاجتماعية.

وأجرى ديفيليرز (De Villiers, 2014) دراسة بعنوان Language And Reading Of Mind: What Are The Developmental Relationships? "اللغة وقراءة العقل لدى الذاتويين: ما هي العلاقات النمائية بينهما؟" تناولت الدراسة تأكيد الأساس النظري والتجريبي لإدراك مهام الاعتقاد الخاطئ التي تتطلب اتقان معقد للقواعد النحوية لدى الأطفال الذاتويين. يتناول الجزء الأول من الدراسة الإسهامات الرئيسية للغة في تشكيل المفاهيم للذاتويين. يؤدي ذلك إلى التمييز بين المفاهيم التي لا تتطلب أي لغة والمفاهيم التي تتشكل بمساعدة اللغة. في حالة المفاهيم التي تتكون بمساعدة اللغة، يظهر السؤال حول إذا كانت اللغة حتمية، أم مجرد مفيدة في مسار النمو الطبيعي. يتناول الجزء الثاني من الورقة البحثية الظواهر المؤدية لقراءة العقل لدى الذاتويين. أيضاً، يتم إجراء استعراض مختصر للمناقشات النظرية حول العلاقة بين اللغة وتطورات معينة بقراءة العقل، ومن ثم تحديد فرضية بديلة. يتناول الجزء الثالث ملخصاً للبيانات التجريبية المرتبطة بدور اللغة وخاصةً القواعد النحوية في فهم الاعتقاد الخاطئ. يشير الجزء الثالث إلى نتائج مدهشة حول اكتساب اللغة، مستوحاة من الأبحاث التي أجريت حول دور قراءة العقل في نمو الطفل الذاتوي. في هذا الجزء، يتم التركيز على التغييرات التي أصبحت ممكنة في اللغة نفسها كنتيجة لقدرة الطفل على التفكير من وجهات النظر المختلفة. أخيراً، يناقش الفصل الأخير توصيات حول إعمال قراءة العقل بالنسبة للأطفال الذاتويين.

أيضاً، أجرت فيفيان (Vivian, 2014) دراسة بعنوان The Respective Roles of General Processing Limitations and Reading of Mind "Impairments In Determining The Language Profile seen in Autism "دور قيود المعالجة العامة وإعاقات قراءة العقل في تحديد الخصائص اللغوية للذاتويين". تناولت الدراسة العمليات المحددة لخصائص اللغة بين الذاتويين، الذين تصفهم الأدبيات

البحثية بذوي مهارات لغوية وظيفية ضعيفة (عيوب في المعالجة المنطقية، الحوارية، والبراجماتية) مصحوبة بمهارات لغوية بنائية سليمة نسبياً (صوتيات، وحصيلة لغوية، وقواعد نحوية). على وجه التحديد، فحصت الدراسة أدوار قيود المعالجة اللغوية العامة وإعاقات قراءة العقل في تحديد تلك السمات اللغوية لدى الذاتويين. ساندت النتائج إعاقات قراءة العقل المرتبطة بالذاتوية كسبب رئيسي في ضعف الأداء على مقاييس اللغة. مع ذلك، تحسن دعم النتائج بتساؤلات حول مدى ضرورة متطلبات "قراءة العقل" في مهامنا، أو هل كان المشاركون مضطرين لعمل استنتاجات دالة إحصائياً حول الحالات العقلية لبعضهم البعض، ومدى ضرورة تفسير الاستجابات الانفعالية للغير. أيضاً، تم تقييم مجموعة الذاتويين على أنهم ذوي مهارات اتصال براجماتي ضعيفة بالمقارنة مع المجموعات الضابطة، كما ارتبط الأداء على هذه المقاييس بالأداء في الأسئلة المتعلقة بقراءة العقل عبر مهمة فهم الاعتقاد الخاطيء. ناقشت الدراسة توصيات النتائج الكاملة لنظريات المعالجة العامة وقراءة العقل المسؤولة عن اللغة لدى الذاتويين.

كما أجرى سبتش (Specht, 2015) دراسة بعنوان The Reading of Mind of Dual-Language Learners with Autism Spectrum Disorder "قراءة العقل لدى المتعلمين الذاتويين مزدوجي اللغة". ركزت الدراسة على قراءة العقل والقدرات اللغوية لدى المتعلمين مزدوجي اللغة من فئة الذاتويين باستخدام مهام قراءة العقل وعينات لغوية ومقياس TOPL-2. كان المشاركون بالبحث لديهم مستويات نمو معرفي متشابهة وقدرات لغوية محدودة خلال تشخيصات الذاتوية الأولية في سن ٣ سنوات. تبين من البحث وجود علاقة محتملة بين ازدواج اللغة، وقراءة العقل، والذاتوية على الرغم من عدم اكتشاف علاقات مباشرة بينهم. يوصي البحث بإجراء المزيد من الدراسات حول القدرات المعرفية لدى المتعلمين مزدوجي اللغة من فئة الذاتويين.

وأجرى كلٌ من تشين وبرنارد أوبيتز (Chin & Bernard-Opitz, 2015) دراسة بعنوان Teaching Conversation Skills To Children With Autism: Effect On The Development Of A Reading Of Mind, "تعليم مهارات المحادثة للأطفال الذاتويين: التأثير على نمو قراءة العقل". فحصت الدراسة مدى إمكانية تدريب الأطفال الذاتويين على تحسين مهارات المحادثة لديهم، وعلاقتها بالتغييرات في الاختبارات القياسية لقراءة العقل. شارك في الدراسة ثلاثة من الأطفال الذكور ذوي الذاتوية عالية

الوظيفية (تتراوح أعمارهم بين ٥–٧ سنوات)، خضعوا لتصميم بحثي متعدد الخطط. تم تعليم الأطفال كيفية بدء محادثة، وتبادل الأدوار خلال المحادثة، والإنصات بانتباه، واستمرار موضوع المحادثة، وتغيير موضوع المحادثة عند الضرورة. خضع الأطفال لاختبارات قراءة العقل باستخدام مهام فهم الاعتقاد الخاطئ بعد الجلسات التدريبية. توضح نتائج الدراسة أن مقدار الانتباه المشترك الذي أظهره الأطفال الذاتويين خلال المحادثات مع مقدمي الرعاية زادت خلال جلسات التدريب. أيضاً، قدم الأطفال مزيد من الاستجابات الملائمة لسياق المحادثة. فضلاً عن ذلك، ظل الأداء على مهام فهم الاعتقاد الخاطئ ثابتاً خلال الدراسة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، ترى الباحثة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين قراءة العقل ونمو الأداء اللغوي العام للأطفال الذاتويين وذلك ما أكدته بعض الدراسات، كما أنه توجد دراسات أخرى تناولت فكرة أن المتعلمين مزدوجي اللغة لديهم قدرات قوية في قراءة العقل، بينما تناولت أخرى تأثير نمو اللغة، وتحديداً مهارة المحادثة، على قراءة العقل للأطفال الذاتويين.

ثانياً: قراءة العقل والنمو الاجتماعي للذاتويين:

يرتبط القصور فى قراءة العقل عند الذاتوية بعدم القدرة على التعرف على الوجدان، ويتطلب الفهم الكامل للمتغيرين وعلاقتهما بالقصور الاجتماعي تحديد المشكلة في إطار نموذج يسمح بجمع المعلومات حولهما، حيث تظهر المهارات الوجدانية لدى الأطفال في سن مبكر بالمقارنة مع قراءة العقل. وتتطلب القدرة على تطوير قراءة العقل ومهارات التعرف على الوجدان آليات مشابهة يفتقر لها الأفراد الذاتويين، وأيضا ترتبط كل من قراءة العقل والتعرف على الوجدان بنمو القدرة اللفظية. (Harris, 2015: 1024-1026)

أيضاً، أجرى هو (Hwu, 2013) دراسة بعنوان The Role of Reading of Mind in the Social Interaction of Individuals with Autistic Disorder: A Model Program, "دور قراءة العقل في التفاعل الاجتماعي بين الأفراد الذاتويين: برنامج نموذجي". وقد تضمن البرنامج عشرة مستويات تم عرضها على العينة المكونة من ١٧ طفل ذاتوي تتراوح أعمارهم ما بين (٥:٧) سنوات بطريقة مفصلة ومنظمة، حيث تنقسم مستويات البرنامج النموذجي إلى: الإدراك الوجداني، التواصل غير اللفظي، فهم

العلاقات الاجتماعية، الوعي الذاتي الوجداني، فهم وجهات النظر الأخر، قراءة العقل، الاستنباط الاجتماعي، المراوغة الاجتماعية، ونموذجين للعب يتم خلالهما اكتساب وممارسة المهارات الاجتماعية. يهدف البرنامج إلى تحسين الوظيفية الاجتماعية الإجمالية وجودة التفاعلات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات قراءة العقل، وقد أوضحت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية بين قراءة العقل والتفاعل الاجتماعي لدى عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين.

وأجرى ويندلكن (Wendelken, 2013) دراسة بعنوان Relationship between social cognition, language, executive functions, and theory of mind ability in high-functioning autism "العلاقة بين الإدراك الاجتماعي واللغة والوظائف التنفيذية وقدرة قراءة العقل في الذاتوية عالية الوظيفية". فحصت الدراسة العلاقة بين قياسات الإدراك الاجتماعي، اللغة، والوظائف التنفيذية المحددة للذاكرة العاملة والمرونة المعرفية، وقياسات قراءة العقل باستخدام عينة كبيرة ضمت ٢٧٢ طفل من ذوي الذاتوية عالية الوظيفية. أشارت نتائج سلسلة نماذج الإنعكاس الخطي الهرمية أن العلاقة الأقوى ظهرت بين القياس العام للقدرة اللغوية (نسبة الذكاء اللفظي) والقياسين الآخرين لقراءة العقل. أيضاً، ظهر أن قدرات قراءة العقل بين الأطفال الذاتويين ارتبطت بالقدرات اللغوية الإجمالية أكثر من الإدراك الاجتماعي أو الوظيفية التنفيذية.

أيضاً، أجرى كلً من لوش، ومارتين، وآخرون (Losh, Martin, et al, 2014) دراسة بعنوان Social Communication and Reading of Mind in Boys with Autism and Fragile X Syndrome "التواصل الاجتماعي وقراءة العقل لدى الأطفال الذكور ذوي الذاتوية ومتلازمة فراجيل إكس". هدفت الدراسة إلى تحديد تلك الأنماط الاتصالية الاجتماعية المشتركة في الحالتين عبر مقارنة قدرة اللغة البراجماتية وقراءة العقل لدى الأطفال ذوي الذاتوية غير معلومة السبب ومتلازمة فراجيل إكس مع أو بدون ذاتوية، والأطفال ذوي متلازمة داون، وأطفال المجموعة الضابطة الأسوياء. أيضاً، فحصت الدراسة العلاقة تلك الأنماط السلوكية المعرفية والتباين الوراثي الجزيئي المرتبط بالتخلف العقلي المصاحب لمتلازمة فراجيل إكس في مجموعة الأطفال ذوي متلازمة فراجيل إكس. توصلت الدراسة من بين نتائجها إلى أن الأطفال الذاتويين وذوي متلازمة فراجيل إكس تباين أدائهم على مقاييس التقييم المباشر للغة البراجماتية وقراءة العقل، في

حين لم تختلف درجاتهم عن أطفال المجموعة الضابطة. فضلاً عن ذلك، توصلت الدراسة إلى قراءة العقل بقدرة اللغة البراجماتية لدى جميع المجموعات. أيضاً، ارتبطت اللغة البراجماتية وقراءة العقل بالتباين الوراثي في حالة التخلف العقلي المصاحب لمتلازمة فراجيل إكس (تكرار السيتوسين–جوانين–جوانين ونسبة الميثيل). تميل تلك النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين الأنماط الاجتماعية واللغوية في حالات الذاتوية ومتلازمة فراجيل إكس، وتبرهن على وجود أساس وراثي جزيئي لتلك السمات .

وقد أجرى هال (Halle, 2015) دراسة بعنوان Social Communication in Children with Autism: The Relationship between Theory of Mind and Discourse Development "مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الذاتويين: العلاقة بين قراءة العقل ونمو القدرة على المحادثة". فحصت الدراسة المسار النمائي لمهارات المحادثة وقراءة العقل لدى ٥٧ طفل ذاتوي. تم اختبار الأطفال خلال مرحلتين زمنيتين يفصل بينهما عام. قام الباحثون خلال كل سنة بجمع عينة من الأطفال ممن لديهم مهارات لغوية طبيعية أثناء التفاعل مع آباءهم، وكانوا يخضعون لمقاييس لغوية قياسية وبطارية لمهام قراءة العقل. وقد تم تعديل الجزء الخاص بمهارة المحادثة من البطارية عند الاستخدام مع الأطفال الذاتويين، حقق الأطفال الذاتويون تحسناً دال إحصائياً خلال فترة عام في القدرة على الاحتفاظ بموضوع المحادثة. أكدت تحليلات الانعكاس الهرمي أن مهارات قراءة العقل ساهمت في الفروق الفردية بالقدرة على المحادثة والعكس، عند تطبيق المقاييس، لكنها لم تستطع استنباط التغييرات المطولة. تقدم النتائج بعض الدعم التجريبي لفرضية أن قراءة العقل ترتبط بالكفاءة الاتصالية لدى الأطفال الذاتويين.

وأجرى مانانجان (Manangan, 2016) دراسة بعنوان Externalizing Behaviors: Relations to Pragmatic Language and Theory of Mind in Children with Autism Spectrum Disorder "السلوكيات الاجتماعية وعلاقتها باللغة البراجماتية وقراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين". فحصت الدراسة العلاقة بين اللغة البراجماتية وقراءة العقل من حيث علاقتها بالسلوكيات الاجتماعية للأطفال الذاتويين. شارك في البحث ٢٧ طفل من الأسوياء و ١١ طفل آخر من فئة الذاتويين، تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٦,١١ سنوات تم استخدام تقارير الآباء والمعلمين لتقييم السلوكيات الاجتماعية

للأطفال، كما استخدمت تقارير الآباء في تحديد قدرات اللغة البراجماتية. أيضاً، خضع الأطفال إلى بطارية مكونة من ثلاث مهام لتقييم قراءة العقل لديهم. أشارت النتائج إلى أن اللغة البراجماتية أثرت على السلوك الاجتماعي بصورة غير مباشرة من خلال قراءة العقل فقط لدى الأطفال في مجموعة الذاتويين، بنسبة بلغت ٩٥%. بالنسبة للأطفال في تلك المجموعة، لوحظ وجود علاقة سلبية بين قراءة العقل والسلوكيات الاجتماعية مثل انخفاض السلوكيات الاجتماعية مع زيادة قراءة العقل. مع ذلك، غابت تلك العلاقة لدى مجموعة الأطفال الأسوياء بنسبة ٩٥%. وبالنسبة لهذه المجموعة، ظلت اللغة البراجماتية مؤشر دال إحصائياً على قراءة العقل، في حين لم ترتبط قراءة العقل بالسلوكيات الاجتماعية. تساند نتائج الدراسة ضرورة تقديم برامج التدخل التي تستهدف قدرات اللغة البراجماتية وقراءة العقل لدى الأطفال الصغار الذاتويين والمشكلات السلوكية المرتبطة بها.

من خلال استعراض البحوث السابقة، ترى الباحثة أن قراءة العقل من المجالات التي حظيت باهتمام كبير في البحوث الحديثة حول الذاتوية، نظراً لأنها من العيوب الواضحة التي يعاني منها الأفراد الذاتويين. على سبيل المثال، اهتمت غالبية البحوث بإجراء برامج تجريبية لتحسين المهارات الاجتماعية للأطفال الذاتويين من خلال تنمية قدرات قراءة العقل، في حين ركزت أخرى على العلاقة النمائية بين المهارات الاجتماعية وقراءة العقل بين الذاتويين، وقد قارنت دراسات أخرى بين مشكلات اللغة البراجماتية بين الأطفال الذاتويين وذوي متلازمة فراجيل إكس. إجمالاً، تبين الأدبيات البحثية أن الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية يعانون من قصور في قدرات قراءة العقل لديهم، كما أنه لا يبدو أنهم يدركون أن السلوك يتأثر بالعمليات العقلية المسببة وكذلك في تمثيل والمشاركة في التفاعلات الاجتماعية الثنائية.

دور اللعب التخيلي في تحسين قراءة العقل للذاتويين:

يمثل اللعب التخيلي المشترك متعة وإثارة للأطفال الصغار، ومن ثم يعمل كمحفز قوي لهم على بدء واستمرار الاتصال الاجتماعي. على سبيل المثال، من بين نتائج نمو مهارات اللعب التخيلي حدوث التفاعلات التعاونية بين الإخوة. من خلال نمو التفاعلات التعاونية بين الإخوة، يمكن أن تساعد مهارات اللعب التخيلي الناشئة على نشر التأثيرات الإيجابية في الحياة الاجتماعية للأطفال، حيث من المعروف أن علاقات الإخوة لديها

تأثير قوي على التوافق الاجتماعي-الوجداني. تعد القدرة على تمثيل الحالات العقلية للآخرين عملية ضرورية للتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الذاتوية. يعاني هؤلاء الأطفال من عيوب في القدرات اللغوية لا يمكن تفسيرها عبر المشكلات السمعية، أو المعرفية، أو العصبية. أيضاً، يواجه الأطفال ذوي الذاتوية صعوبة في بدء واستمرار اللعب التخيلي. إن نمو اللغة واللعب التخيلي ونظرية العقل تحدث بصورة متناغمة لدى الأطفال الأسوياء، وهو ما يدل على اشتراكها في مقومات القدرة على التمثيل. نظراً لعيوب اللغة بين الأطفال الذاتويين، يمكن أن يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات في قراءة العقل، وهو ما يمكن أن يرتبط بسلوكياتهم الاجتماعية خلال اللعب التخيلي.
(Garcia & Shaw, et al, 2000: 61)

أجرى دونج (Dong, 2013) دراسة بعنوان The Dispute or the Conciliation of "Theory Theory" and "Simulation Theory"? An Investigation of the Relation between Pretend Play and Theory of Mind in Preschoolers, "هل يوجد تقارب أم خلاف بين "نظرية النظرية" و"نظرية المحاكاة"؟ بحث العلاقة بين اللعب التخيلي وقراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين في سن ما قبل المدرسة". قام البحث بمقارنة النظريتين عبر فحص العلاقات بين اللعب التخيلي للأطفال الذاتويين وقدراتهم في فهم الاعتقاد الخاطئ. أجريت ثلاث دراسات حول أطفال ما قبل المدرسة من فئة الذاتويين تتراوح أعمارهم بين ٣-٥ سنوات من منطقة نائية شرق الصين بهدف الإجابة على ثلاثة تساؤلات تفرضها الاستنتاجات المختلفة للنظريتين. كان التساؤل الأول هو: هل يوجد تسلسل نمائي بين فهم الحالات العقلية للذات والآخرين؟، أما التساؤل الثاني فكان: "هل ترتبط قدرات فهم الحالات العقلية باللعب التخيلي الذاتي واللعب التخيلي الاجتماعي للذاتويين، وكان التساؤل الثالث: "هل يؤثر نوعا التدخل باللعب التخيلي الاجتماعي المصممة في ضوء النظريتين على كفاءة الأطفال الذاتويين في فهم الاعتقاد الخاطئ عبر مقارنة مجموعتي التدخل مع مجموعة ضابطة، تضمن منهج التدخل القائم على نظرية النظرية مناقشة صريحة للهويات المتعددة للذات، في حين لم تتضمن المعالجة القائمة على نظرية المحاكاة أي مناقشة. لم تساند نتائج أي من الدراسات الثلاث النظريات كلياً أو بصورة مستمرة. على وجه التحديد، أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال استطاعوا فهم الاعتقاد الخاطئ للآخرين قبل أن يفهموا الاعتقاد الخاطئ للذات. جاءت تلك النتيجة متباينة مع النظريتين. كما أشارت النتائج إلى أن فهم الأطفال للاعتقاد

الخاطئ ارتبط فقط باللعب التخيلي الاجتماعي، لكن ليس باللعب التخيلي للذات. مع ذلك، نظراً لإمكانية استخدام مفهوم النماذج المتعددة للتمثيلات في تفسير العلاقة بين اللعب التخيلي وقدرات فهم الاعتقاد الخاطئ بدون أي ميول نظرية، لا يمكن الحصول على دليل للمقارنة بين النظريتين من خلال تلك الوسائل ونتائج فحص العلاقة كما حددتها الدراسة. أظهرت نتائج دراسة التدخل أن منهج التدريب فقط الذي كان يتضمن مناقشة الهويات المتعددة للذات أدى إلى تأثير دال وإيجابي على قدرات الأطفال الذاتويين في فهم الاعتقاد الخاطئ.

وقد أجرى ميلز (Mills, 2014) دراسة بعنوان Preschoolers' Understanding of Mental States in Pretend Play vs. Traditional Theory of Mind Tasks"فهم أطفال ما قبل المدرسة للحالات العقلية في اللعب التخيلي مقابل المهام التقليدية لقراءة العقل". فحصت الدراسة فهم الأطفال الذاتويين أن تمثيلين مختلفين يمكن أن يتكونا من نفس الموقف/العنصر (التنوع التمثيلي). تم تقييم ذلك باستخدام نوعين من المهام: اللعب التخيلي (إحلال العناصر) ومهام قراءة العقل التقليدية. تباينت المهام في كلاهما في نوعية التنوع التمثيلي: احتفاظ الطفل بتمثيلين مختلفين لنفس الموقف/العنصر (الذات–الذات)، والطفل–القائم بالتجربة (الذات–الآخر)، أو القائم بالتجربة (الآخر–الآخر). تبين النتائج أن الأطفال في العمرين فهمها جيداً التنوع في التظاهر، وأن ذلك في بعض الأحيان يتجاوز قدرتهم في أداء مهام قراءة العقل. لم يكن لنوعية التباين التمثيلي تأثير إجمالي على الأطفال في الفئتين العمريتين; بل إن الأداء اعتمد على تفاعلهم مع المهمة. تناقش الدراسة النتائج وفقاً للنظريات المتاحة وإمكانية إسهام نمو التظاهر كمنطقة للتقارب في نمو قدرات قراءة العقل.

أيضا، أجرى ليبوفيتش (Leibovitch, 2015) دراسة بعنوان Theory of Mind and The Ability to Make Emotional Inferences Among Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorders، "قراءة العقل والقدرة على عمل الاستنتاجات الوجدانية بين الأطفال ذوي الذاتوية عالية الوظيفية". فحصت الدراسة مدى قدرة الأطفال ذوي اضطرابات الذاتوية على عمل الاستنتاجات الوجدانية باستخدام ثلاثة مقاييس مختلفة للقياس الوجداني. تم تطبيق هذه المقاييس على عينة سريرية من المشاركين ذوي الذاتوية عالية الوظيفية، ومجموعة ضابطة من المشاركين

العاديين لتحديد إذا كان الأطفال ذوي الذاتوية عالية الوظيفية يواجهون صعوبات أكبر في عمل الاستنتاجات الوجدانية من العلامات المختلفة بالمقارنة مع الأسوياء. أيضاً، تم اختبار فرضية أن الأطفال ذوي الذاتوية عالية الوظيفية لديهم عدد أقل من الاستنتاجات الوجدانية التلقائية ومستويات أقل من الوعي الوجداني بالمقارنة مع أقرانهم الأسوياء. أخيراً، فحصت الدراسة أداء المشاركين على مقاييس الاستنتاج الوجداني لتحديد مدى قدرتهم على التمييز الدقيق بين المشاركين ذوي المستويات المختلفة للأعراض المرتبطة بالذاتوية. توصلت الدراسة إلى تشابه أداء المشاركين الذاتويين مع أقرانهم الأسوياء في جميع القياسات الوجدانية بالدراسة.

أجرت أفريل (Averill, 2015) دراسة بعنوان The Relationship between Emotion Perception and Theory of Mind in Children with Autism "العلاقة بين إدراك الوجدان وقراءة العقل لدى الذاتويين". هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين إدراك الوجدان وقراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين. تم إجراء التوافق بين المشاركين الذاتويين (٩ أطفال) مع أفراد المجموعة الضابطة غير الذاتويين على أساس السن والعمر العقلي غير اللفظي (العدد= ٩ أطفال) أو العمر العقلي اللفظي (٩ أطفال). أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذاتويين لم يُظهروا أي إعاقات محددة في إدراك الوجدان بالمقارنة مع أفراد المجموعتين الضابطتين، لكنهم أظهروا عيوب أخرى أكثر عمومية عبر مهمة تمييز الوجوه. ارتبط الأداء في المهمة الوجدانية بالقدرة اللفظية خاصةً لدى المشاركين الذاتويين. أيضاً، لم يتم ملاحظة أي فروق بين مجموعة الأطفال الذاتويين والمجموعات الضابطة في القدرة على فهم الاعتقادات الخاطئة. ارتبط الأداء الإجمالي في مهام قراءة العقل بالقدرة اللفظية. كما لم تظهر أي علاقات واضحة بين الأداء في مهمة تمييز الوجوه والأداء بمهام قراءة العقل لدى أي من المجموعات.

كما أجرى ستيك (Stich, 2015) دراسة بعنوان Theory of Mind and Pretend Play in Children with Specific Language Impairment, "قراءة العقل واللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية". شارك في الدراسة عينة قوامها ٢٢ طفل من الذاتويين و٢٢ طفل أسوياء، تتراوح أعمارهم ما بين ٤٨–٧١ شهر. شارك الأطفال في مجموعة من مهام قراءة العقل بالإضافة إلى تقييمين للعب التخيلي: قياس اللعب التخيلي ونشاط للعب الأدوار. سجل الأطفال ذوي الذاتوية درجات أقل على

مهام قراءة العقل، كما كانت مشاركتهم محدودة في أنواع اللعب التخيلي المعقدة بالمقارنة مع أقرانهم الأسوياء المتوافقين معهم في السن. بعد التحكم في متغيرات اللغة والحالة الاجتماعية الاقتصادية، لم تظهر أي علاقات دالة بين قراءة العقل واللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي إعاقات اللغة المحددة والأسوياء. وعند تحليل المجموعات اللغوية فردياً، ظهرت أنماط مختلفة من العلاقات للأطفال ذوي وبدون إعاقات لغوية محددة. توصلت الدراسة إلى ارتباط قراءة العقل إيجابياً باللعب التخيلي لدى الأطفال الأسوياء، لكنها كانت سلبية لدى الأطفال ذوي الذاتوية. بالإضافة إلى ما تقدم، تم ملاحظة أنماط متفاوتة من العلاقات لدى بعض الأطفال ذوي الذاتوية (مثل الفهم الضعيف لقراءة العقل مع أنماط معقدة للعب التخيلي والعكس). أظهرت الدراسة أن الذاتويين يمكن أن يعانوا أيضاً من مشكلات مصاحبة في قراءة العقل واللعب التخيلي، وهو ما يمكن أن يعطي بعض المؤشرات لمجالات التقويم السريري والعلاج.

وفى نفس الإطار قام مرينو (Merino, 2015) بإجراء دراسة بعنوان Parallel Relations of Pretend Play, Social Competence, and Theory of Mind Development in Preschool Aged Children"العلاقات المتناظرة للعب التخيلي، والكفاءة الاجتماعية، ونمو قراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين". فحصت الدراسة فهم الأطفال الذاتويين لقراءة العقل والسلوكيات الاجتماعية. كان الهدف من الدراسة هو استكشاف العلاقات النمائية بين فهم الاعتقاد الخاطئ لدى أطفال الذاتويين، وإدراك الفروق بين المظهر والحقيقة، واللعب التخيلي، والكفاءة الاجتماعية. تم ملاحظة الأطفال في بيئات لعبهم الطبيعية واختبار فهم قراءة العقل لديهم باستخدام المهام القياسية وغير القياسية حول الاعتقاد الخاطئ والتمييز بين المظهر–الحقيقة. شارك في الدراسة الحالية ٣١ طفل (متوسط أعمارهم = ٤ سنوات) من فئة الذاتويين ذوي الوظيفية المرتفعة. تم ملاحظة وتقييم جودة اللعب التخيلي والكفاءة الاجتماعية بين جميع المشاركين، بالإضافة إلى اختبار فهم قراءة العقل باستخدام المهام القياسية وغير القياسية لفهم الاعتقاد الخاطئ والتمييز بين المظهر– الحقيقة. كان الأطفال قد خضعوا قبل الملاحظة واختبارات قراءة العقل إلى اختبار عناصر الألوان بالإضافة إلى تطبيق اختبار PVTT-IIIعليهم. تم ملاحظة الأطفال في الدراسة خلال اللعب الحر لمدة ٦٠ دقيقة كاملة على مدى ٣ زيارات منفصلة. تضمنت أنواع اللعب التي تم ملاحظتها كل من: اللعب التناظري، واللعب

البسيط، والتبادل التكميلي، واللعب التخيلي الفردي، واللعب التخيلي التعاوني، واللعب التخيلي المعقد. أجريت ملاحظات السلوكيات الاجتماعية خلال اللعب الحر لمدة ٦٠ دقيقة كاملة على مدى ٣ زيارات منفصلة. أظهرت النتائج وجود علاقة بين نمو فهم قراءة العقل والسلوكيات الاجتماعية للأطفال الذاتويين. أظهرت القدرة على تمييز المظهر–الحقيقة نمواً قبل القدرة على فهم الاعتقاد الخاطئ. أيضاً، أظهرت المعرفة الضمنية نمواً قبل المعرفة الصريحة لفهم المظهر–الحقيقة. ارتبطت السلوكيات الاجتماعية الإيجابية بفهم قراءة العقل، على الرغم من التناقض بين اللعب التخيلي الفردي والمعايير الاجتماعية التي تبرهن على ارتباط سلبي مع أداء قراءة العقل.

وأجرى جوزيف (Joseph, 2016) دراسة بعنوان How Pretend Play Helps the Acquisition of False-Belief Understanding for Autism Children? كيف يساعد اللعب التخيلي على اكتساب فهم الاعتقاد الخاطئ لدى الأطفال الذاتويين؟ ناقشت الدراسة آلية دعم فهم الاعتقاد الخاطئ من خلال اللعب التخيلي لدى الأطفال الذاتويين. تعد النتيجة الأقوى والأكثر ثباتاً عبر جميع الدراسات أن الأطفال الذاتويين يكون أدائهم أسوأ من المجموعة الضابطة في مهام فهم الاعتقاد الخاطئ، على الرغم أن الكثير من الدراسات استنتجت أن الأطفال ذوي التخلف العقلي أو إعاقات اللغة ينخفض أدائهم قليلاً في تلك المهام عن أقرانهم الأسوياء في سن ما قبل المدرسة.

وترى الباحثة من خلال استعراض البحوث والأدبيات إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من قراءة العقل واللعب التخيلي لدى الأطفال الذاتويين وهو ما يمكن أن يعطي مؤشراً على إمكانية تحسين قراءة العقل من خلال تحسين قدرات اللعب التخيلي للذاتويين، في حين تناولت دراسات أخرى العلاقة بين قراءة العقل ونمو إدراك الوجدان.

فروض الدراسة:

وبناءً على ما سبق عرضه من تراث نظرى ودراسات سابقة، يمكن استخلاص فروض الدراسة الحالية وهى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج القائم على اللعب التخيلي على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية في اتجاه القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج القائم على اللعب التخيلي على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين في اتجاه القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على اللعب التخيلي على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية فى اتجاه القياس التتبعى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على اللعب التخيلي على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين في اتجاه القياس التتبعي.

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة

- منـهج الدراسة.
- عيـنـة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- إجراءات الدارسة.
- الأساليب الإحصائية للدراسة.

الفصل الثالث
إجراءات الدراسة

بعد عرض الإطار النظرى ودراسات سابقة متعلقة بمتغيرات الدراسة، وتحديد فروض الدراسة، تعرض الباحثة فى هذا الفصل الإجراءات التى اتبعت فى الدراسة الحالية من المنهج، والأدوات المستخدمة، ووصف إجراءات البحث، والأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة البيانات التى تم الحصول عليها بعد تطبيق البيانات.

أولاً: منهج الدراسة

استعانت الباحثة بالمنهج شبه التجريبى، الذى يقوم على التصميم ذى المجموعة الواحدة، ويعد التصميم شبه التجريبى ذو المجموعة الواحدة من أكثر التصميمات المناسبة لطبيعة الدراسة الحالية وعينتها، كما ان من أهم مزايا هذا التصميم أن المجموعة التجريبية هى نفس المجموعة الضابطة مما يؤدى إلى تكافؤهما، فالفرد فى المجموعة يناظر نفسه قبل إدخال العامل التجريبى وبعده، مما يجعل هذا التصميم يمتاز بتوفير الوقت والجهد والتكافؤ شبه الكامل بين الأفراد قبل وبعد التجربة.

ثانياً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٧) أطفال، ممن يعانون من اضطراب الذاتوية ذوى الأداء المرتفع الذين سجلوا درجات منخفضة على مقياس جيليام لتقدير نسبة الذاتوية، والتى تتراوح درجاتهم ما بين (٧٩: ٩٨) وتم اختيار العينة بعد تطبيق مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية على العديد من الأطفال فى عدد من المراكز المختصة بتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة، التابعة لوزارة التضامن الاجتماعى قسم التأهيل بمحافظة الجيزة، ومن ثم تم تحديد العينة النهائية المناسبة للدراسة الحالية كما هو موضح بالجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

وصف العينة النهائية للدراسة

العدد	ذكور	إناث	العمر الزمنى	اسم الجمعية	المحافظة
٥	٤	١	٥–٧	جمعية التأهيل الاجتماعي لرعاية الفئات الخاصة (مشهرة برقم ١٩٣)	الجيزة
٢	١	١	٦–٨	جمعية شمس البر لرعاية الفئات الخاصة (مشهرة برقم ١٠٦٤)	

تجانس العينة

راعت الباحثة التجانس بين أفراد العينة من حيث:

- العمر الزمنى: فقد تراوحت أعمار أفراد العينة ما بين (٦–٨) سنوات.
- نسبة اضطراب الذاتوية: راعت الباحثة عند اختيار عينة الدراسة أن تكون نسبة الذاتوية من منخفض إلى تحت المتوسط أي تتراوح درجاتهم على مقياس جيليام لتقدير نسبة الذاتوية من ٧٩: ٩٨.
- التجانس بين متوسطات رتب درجات الأطفال عينة الدراسة من حيث: درجة الذاتوية والتمثلات الرمزية الذهنية ومفاهيم نظرية العقل باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح فى جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال من حيث

درجة الذاتوية والتمثلات الرمزية الذهنية ومفاهيم نظرية العقل

ن = ٥

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى	$كا^2$	مستوى الدلالة
درجة الذاتوية	٤١,٧١	٠,٤٨	١,٢٨	غير دالة
التمثلات الرمزية الذهنية	٥,١٤	٢,٠٣	١,٥٧	غير دالة
مفاهيم نظرية العقل	٤٠	٠,٥٧	٤,٥٧	غير دالة

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال من حيث درجة الذاتوية والتمثلات الرمزية الذهنية ومفاهيم نظرية مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال.

ثالثاً: أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة الأدوات التالية في الدراسة:

١- مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية (إعداد/عادل عبد الله محمد: ٢٠٠٥).
٢- مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين (إعداد/عبد العزيز الشخص وسلوى رشدى: ٢٠١٢).
٣- مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للأطفال الذاتويين (إعداد/ الباحثة).
٤- برنامج من اللعب التخيلى لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع (إعداد/ الباحثة).

وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الأدوات:

[١] مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية
Gilliam Autism Rating Scale GARS

وصف المقياس:

مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية عبارة عن قائمة سلوكية تساعد على تحديد الأشخاص الذين يعانون من اضطراب الذاتوية.

تم تعريب المقياس بمصر وتم استخراج معاملات ثبات وصدق له ونشر فى مصر عام (٢٠٠٤) وقام بإعداده كلاً من محمد السيد عبد الرحمن ومنى خليفة على حسن بجامعة الزقازيق.

تم إعادة تعريبه وقياس معامل الصدق والثبات واستخراج معاييره على البيئة المصرية من خلال عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥).

وقد استعانت الباحثة فى الدراسة الحالية بالمقياس من إعداد وتعريب عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥).

يهدف المقياس إلى فرز وتصفية الأطفال وتقييمهم للتعرف على مدى معاناتهم من هذا الاضطراب فضلا عن اضطرابات سلوكية حادة أخرى. كذلك فإن هذا المقياس يزودنا بمعلومات مرجعية المعيار أو المحك يمكن أن تسهم فى تشخيص اضطراب الذاتوية بين مختلف الأطفال.

ترتكز العبارات التى يتضمنها هذا المقياس على تلك التعريفات التى تتناول اضطراب الذاتوية والتى قدمتها الجمعية الأمريكية لاضطرابات الذاتوية (Autism Society of America: 1994) من جهة والجمعية الأمريكية للطب النفسى (American Psychiatric Association) من جهة أخرى، وذلك فى الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصى والإحصائى للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية (DSM-IV: 1994).

تم تقنين هذا المقياس ووضع معاييره بعد تطبيقه على عينة ضمت ١٠٩٢ مفحوصا يعانون من اضطراب الذاتوية فى ٤٦ ولاية من الولايات الأمريكية، وفى كلٍ من كلومبيا Columbia، وبورتوريكو Puerto Rico، وكندا.

الخصائص السيكومترية لمقياس جيليام لتشخيص اضطراب الذاتوية:

[أ] الصدق:

وقد تم استخدام العديد من الأساليب فى سبيل التحقق من صدق هذا المقياس مثل صدق المحتوى، والصدق التلازمى الذي تم التوصل إليه باستخدام قائمة السلوك الذاتوي (Autistic Behavior Checklist ABC) التى أعدها كروج وأريك وألموند (Krug, Arick & Almond: 1993) أنها كانت معاملات عالية وذات دلالة إحصائية، كما وجدت ارتباطات موجبة دالة وقوية بين المقاييس الفرعية التى يتضمنها هذا المقياس وقائمة مراجعة السلوك الذاتوي فضلاً عن الإرتباط الدال بين الدرجات المعيارية ومقياس ودرجات تلك القائمة، وقد تراوحت قيم (ر) بين ٠,٣٦ – ٠,٨٢ للسلوكيات

النمطيــة، ٠,٢٩ – ٠,٧٦ للتواصــل، ٠,٥٦ – ٠,٦٣ للاضــطرابات النمائيــة، ٠,٤١ – ٠,٩٤ لمعامل الذاتوية.

وقد تم قياس قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات التشخيصية المختلفة التى ضمت المتخلفين عقلياً، والمضطربين انفعالياً، وذوى صعوبات التعلم كما يلى:

جدول رقم (٣)

نتائج التصنيف للمجموعات التشخيصية فى ضوء الدرجات المعيارية لمقياس جيليام

الأبعاد	عينة الذاتويين ن = ٤٤٢		عينة غير الذاتويين ن = ١٧٧		% لدقة التصنيف
	م	ع	م	ع	
السلوكيات النمطية	١٠	٣	٦	٤	٧١
التواصل	١٠	٣	٧	٣	٧٠
التفاعل الاجتماعي	١٠	٣	٦	٤	٧٨
الاضطرابات النمائية	١١	٣	٦	٢	٨٠
معامل الذاتوية	**١٠٢**	**١٣**	**٦٨**	**١٣**	**٩٠**

[ب] الثبات:

تم اللجوء إلى عدة أساليب لحساب ثبات المقياس حيث تم استخدام إعادة تطبيق المقياس على عينة (ن = ١١) بمتوسط عمري يقدر بتسع سنوات ونصف وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ولم يتمكن المعلمون من الإستجابة على المقياس الفرعي للاضطرابات النمائية لعدم وجود معلومات لديهم عن التاريخ النمائى لأولئك الأطفال وبلغ معامل الثبات للسلوكيات النمطية ٠,٨٢، وللتواصل ٠,٨١، وللتفاعل الاجتماعي ٠,٨٦، ومعامل الذاتوية ٠,٨٨, كما تم اللجوء إلى ما يعرف بثبات المقدرين أي الذين يبلغون التقارير حول الأطفال وهم ٣٥ معلماً، ٧٩ والدين وكانت قيم (ر) للعلاقة بين أزواج التقارير دالة عند ٠,٠١ حيث تراوحت بالنسبة للمقارنة بين المعلمين وذلك للمقاييس الفرعية ومعامل الذاتوية بين ٠,٨٨ – ٠,٩٤ وبالنسبة للوالدين بين ٠,٥٥ – ٠,٨٥ وبالنسبة للوالدين والمعلمين بين ٠,٨٥ – ٠,٩٨ وبالنسبة للمجموع العام للمقدرين تراوحت بين ٠,٧٣ – ٠,٨٨, كما تم من جهة أخرى حساب الاتساق الداخلى للمقياس باستخدام

معادلة ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha Technique وأوضحت النتائج أن معاملات ألفا كانت كالتالى:

جدول رقم (٤)

معاملات ألفا كرونباخ لثبات مقياس جيليام

المقياس	معامل ألفا	الدلالة
السلوكيات النمطية	٠,٩٠	٠,٠١
التواصل	٠,٨٩	٠,٠١
التفاعل الاجتماعى	٠,٩٣	٠,٠١
الاضطرابات النمائية	٠,٨٨	٠,٠١
معامل أو نسبة الذاتوية	٠,٩٦	٠,٠١

وتعتبر هذه المعاملات جميعاً ذات قيم عالية تدل على أن العبارات التى تتضمنها المقاييس الفرعية ثابتة بدرجة كبيرة فى قياس السلوكيات الذاتوية، كما أنها جميعاً تسهم من هذا المنطلق فى اتخاذ القرارات التشخيصية الهامة.

كيفية التطبيق وحساب الدرجات:

يتكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسية وهى (السلوكيات النمطية، والتفاعل الاجتماعى، والتواصل، والاضطرابات النمائية)، كل بعد يحتوى على عدد من الأسئلة الموجهة للقائم على رعاية الطفل.

- الأبعاد الثلاثة الأولى (السلوكيات النمطية، والتفاعل الاجتماعى، والتواصل) لها اربعة إجابات وهى (دائما، وأحيانا، ونادرا، ولا يلاحظ).
- ويدل الاختيار (لا يلاحظ) على عدم ملاحظة الطفل يأتى بمثل هذا السلوك أبدا، ويأخذ الدرجة (صفر).
- ويدل الاختيار (نادرا) على أن الطفل يأتى بالسلوك نفسه ما بين مرة واحدة إلى مرتين فى غضون ست ساعات، ويأخذ الدرجة (١).
- ويدل الاختيار (أحيانا) على أن الطفل يأتى بالسلوك نفسه ما بين (٣-٤) مرات فى غضون ست ساعات، ويأخذ الدرجة (٢).

- ويدل الاختيار (دائما) على أن الطفل يأتى بالسلوك نفسه أكثر من (٥) مرات فى غضون ست ساعات، ويأخذ الدرجة (٣).
- أما البعد الرابع (الإضطرابات النمائية) تكون الإجابة على أسئلته بنعم أو لا، ويتم جمع عدد الإجابات بنعم.

يتم جمع درجات كل بعد على حدا ويتم تنظيرها بالدرجة المعيارية بجداول المقياس، ثم يتم جمع الدرجات المعيارية للأبعاد الأربعة، والمجموع الكلى يتم تنظيره بجدول حساب درجة الذاتوية ومن ثم معرفة شدة الذاتوية.

وقد قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التحققى لبنود المقياس بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها ٧٠ طفلا، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن تشبعات البنود بثلاث عوامل بعد حذف العامل الرابع، الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر وهى دالة إحصائياً ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح جداول (٥، ٦، ٧) التشبعات الخاصة بهذا العوامل بعد التدوير.

جدول رقم (٥)

التشبعات الخاصة بالبعد الأول لمقياس جيليام لتشخيص الذاتوية

(السلوكيات النمطية)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١	يتجنب دوام التقاء الاعين (اى انه يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد أن ينظر اليه)	٠,٦٤
٢	يحدق (يمعن النظر) فى الايدى، الاشياء والمواد الموجودة فى البيئة لفترة لا تقل عن خمس ثوان	٠,٦١
٣	ينقر بسرعة بأصبعة أو بيديه أمام عينيه لفترات مدتها خمس ثوان أو كثر	٠,٦٠
٤	يأكل طعام معين ويرفض ان ياكل ما ياكله اغلب الناس –عادة.	٠,٦٠
٥	يلعق أشياء لا تأكل (مثل : يد شخص، ألعاب، كتب .... الخ)	٠,٦٠
٦	يشم أو يتشمم أشياء (مثل : ألعاب، يد شخص، شعر ... الخ)	٠,٦١
٧	يدور أو يتحرك فى دوائر	٠,٥٧
٨	يدير أشياء غير مصممة للتدوير (مثل : اطباق الفناجين، الفناجين، الاكواب الخ)	٠,٥٥
٩	يهتز للامام وللخلف اثناء الجلوس أو الوقوف	٠,٥٣
١٠	يقوم بحركات خاطفة، مندفعة، وسريعة عندما ينتقل من مكان إلى أخر.	٠,٥٢
١١	يتبختر فى مشيته (يمشي على أطراف اصابعه) عند الحركة أو عند الوقوف فى مكان	٠,٥١
١٢	يخبط أو يخفق بيديه أو أصابعه أمام وجهه أو على جنبيه	٠,٤٨
١٣	يصدر أصوات حادة (مثل أي أي أي) أو أصوات أخرى شبيهه كدافع أو حافز نفسى له	٠,٤٧
١٤	يصفع، يضرب، أو يعض نفسه، أو يحاول إيذاء نفسه بأى طريقة أخرى	٠,٤٠
	الجزر الكامن	**٤.١٩**

يتضح من جدول (٦) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول رقم (٦)

التشبعات الخاصة بالبعد الثانى لمقياس جيليام لتشخيص الذاتوية (التواصل)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١٥	يعيد الكلمات لفظياً أو بإيماءات (إشارات)	٠,٥٧
١٦	يعيد كلمات خارج سياق الحديث (اى يعيد كلمات سمعها فى وقت سابق، على سبيل المثال يعيد كلمات سمعها من دقيقة أو قبل ذلك)	٠,٥٥
١٧	يعيد الكلمات والعبارات مرات ومرات	٠,٥٢
١٨	يتكلم أو يصدر إيماءات أو إشارات بتأثيرات ثابته رتيبه أو إيقاع غير جيد.	٠,٥١
١٩	يستجيب بطريقة غير ملائمة للاوامر البسيطة (مثل : اجلس، قف، ...الخ)	٠,٥٠
٢٠	يشيح وجهه ويتجنب النظر للمتكلم اذا نادى عليه باسمه	٠,٤٤
٢١	يتجنب طلب الاشياء التى يريدها	٠,٤٢
٢٢	يفشل فى المباداة محادثات مع اقرانه أو مع راشدين	٠,٤٢
٢٣	يستخدم " نعم" و" لا "بطريقة غير ملائمة فيقول " نعم" اذا سئل عما اذا كان يريد شئ يكرهه، أو يقول "لا" اذا سئل عما اذا كان يريد لعبته المفضلة أو شيئ يبعث فيه البهجة	٠,٤٠
٢٤	يستخدم الضمائر بصورة غير ملائمة (يشير إلى نفسه بالضمير هو، انت، هى .....الخ)	٠,٣٩
٢٥	يستخدم الضمير "أنا بطريقة غير ملائمة (لايقول " أنا عندما يشير إلى نفسه)	٠,٣٦
٢٦	يردد اصوات غير واضحة (بقبقة) مرات ومرات	٠,٣٤
٢٧	يستخدم الايماءات (او الاشارات) بدلاً من الحديث لكى يحصل على الاشياء	٠,٣٠
٢٨	يجيب بصورة غير ملائمة على اسئلة عن قصص موجزة أو جمل اخبارية	٠,٣٠
	الجزر الكامن	**٢,٦٣**

يتضح من جدول (٧) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول رقم (٧)

التشبعات الخاصة بالبعد الثالث لمقياس جيليام لتشخيص الذاتوية

(التفاعل الاجتماعى).

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٢٩	يتجنب التقاء الاعين (أى انه يشيح وجهه بعيداً عندما يحاول أحد ان ينظر اليه)	٠,٤٥
٣٠	يحدق (بمعن النظر) أو يبدو غير سعيد أو مضجر عندما يثنى عليه، أو يداعب أو يروح أحد عنه	٠,٤٤
٣١	يقاوم الاتصال الجسدى مع الاخرين (يبدو انه لايحب العناق، أو انه يحمله أحد، أو ان يقترب منه أحد)	٠,٤٣
٣٢	لا يقلد الاخرين حينما يلعب	٠,٤١
٣٣	ينسحب من المواقف الجماعية أو يبقى غير مهتم بها أو يبدو متحفظ عليها.	٠,٤٠
٣٤	يتصرف بخوف غير مفهوم السبب أو يسلك بطريقة يبدو عليه منها الفزع	٠,٤٠
٣٥	غير عاطفى أو ودود، أي انه لا يعطى استجابات ودودة (مثل : الاحضان والقبلات)	٠,٤٠
٣٦	ينظر بين الاشخاص (اى يبدى عدم ادراكه بوجود الاشخاص من حوله)	٠,٣٩
٣٧	يضحك ويبكى بطريقة غير ملائمة	٠,٣٧
٣٨	يستخدم الألعاب والاشياء بصورة غير ملائمة (مثل : يدير السيارات فى دوائر، يفكك الألعاب إلى اجزاء)	٠,٣٦
٣٩	يفعل أشياء معينة بشكل تكرارى، أو كما لو كانت طقوس	٠,٣٤
٤٠	يتدر (يشعر بالحزن) عندما يتغير النظام (الروتين) الذى أعتاد عليه	٠,٣٢
٤١	يستجيب سلبياً أو بمزاج عكر عندما تعطى له الاوامر أو الارشادات أو يطلب منه شيء	٠,٣١
٤٢	يرتب الاشياء بدقة وعناية ونظام، ويشعر بالضيق اذا أختل هذا الترتيب.	٠,٣٠
	الجزر الكامن	٢,٣٠

يتضح من جدول (٨) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

معاملات الثبات

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لمقياس جيليام لتشخيص اضطراب الذاتوية على عينة قوامها (٧٠) طفلاً من ذوي اضطراب الذاتوية وتم حساب متوسط الدرجات باستخدام معامل الفا بطريقة كرونباخ كما يتضح فى جدول (٨).

جدول رقم (٨)

معاملات الثبات لمقياس جيليام لتشخيص الذاتوية

الأبعاد	معامل الثبات
السلوكيات النمطية	٠,٨٢
التواصل	٠,٨٦
التفاعل الاجتماعى	٠,٨٥
الدرجة الكلية	٠,٨٧

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

[٢] مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين

"عبدالعزيز الشخص – سلوى رشدى ٢٠١٢"

قام كلا من عبدالعزيز الشخص وسلوى رشدى عام (٢٠١٢) بوضع هذه الأداة لسد العجز فى المقاييس التى تتطرق لقياس مفاهيم نظرية العقل للطفل الذاتوى.

يتضمن المقياس ١٠ مهام لنظرية العقل يتم التعبير عنها بالصور المعبرة عن المضمون، حيث تم اختيار الصور من الأشكال المألوفة والحياة العادية، وتم تنقيح هذه المهام ثلاث مرات متتالية، ثم عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين فى مجالات التربية الخاصة، وعلم النفس، وكذلك مجموعة من المدرسين والأخصائيين العاملين مع الأطفال الذاتويين لإبداء الرأى فى بنود وعبارات المقياس من حيث:

- مدى وضوح العبارات ومناسبتها لما وضعت لقياسه.
- مدى انتماء كل عبارة للبعد الذى يتضمنها.
- مدى مناسبة العبارات للأطفال عينة الدراسة.

- إبداء أي ملاحظات أو تعديلات يجدوها مناسبة سواء كان بالحذف أو بالإضافة، أو إعادة الصياغة، أو أي اقتراحات أخرى.

يتضمن المقياس فى صورته النهائية (٣٠) عبارة موزعة على المهام العشرة التى يتكون منها المقياس وذلك على النحو التالى:

- المهمة الأولى: التعرف على تمييز المشاعر وتتكون من أربع فقرات ١ – ٤.
- المهمة الثانية: تمييز مظهر الشيء أو منظره وتتكون من فقرتين ٥ – ٦.
- المهمة الثالثة: المشاعر المبنية على الرغبة وتتكون من فقرتين ٧ – ٨ وفقرة للأطفال الذين يستطيعون الكلام.
- المهمة الرابعة: استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم وتتكون من فقرة ٩ وفقرة للأطفال الذين يستطيعون الكلام.
- المهمة الخامسة: استنتاج الأفعال بناء على الفهم وتتكون من فقرة ١٠ وفقرة للأطفال الذين يستطيعون الكلام.
- المهمة السادسة: الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى وتتكون من ٣ فقرات ١١– ١٣ وفقرة للأطفال الذين يستطيعون الكلام.
- المهمة السابعة: استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد ومشاعر الدرجة الثانية وتتكون من ٦ فقرات ١٤ – ١٩ وثلاث فقرات للأطفال الذين يستطيعون الكلام.
- المهمة الثامنة: التعارض بين الرسالة والرغبة وتتكون من ٥ فقرات ٢٠ – ٢٤.
- المهمة التاسعة: الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية وتتكون من فقرتين ٢٥ – ٢٦ وفقرة للأطفال الذين يستطيعون الكلام.
- المهمة العاشرة: التمييز بين الأحداث والأشياء المادية والتصورات الذهنية (العقلية) وتتكون من أربع فقرات ٢٧ – ٣٠.

وقد تم إعداد ورقة إجاب خاص بالمقياس. وبذلك يكون الحد الأقصى لمجموع الدرجات على المقياس (٣٠) درجة للأطفال الذين لا يستطيعون الكلام، و(٣٨) درجة للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

الخصائص السيكومترية لمقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين:

تـم اختيـار عينـة مـن الأطفـال قوامهـا ١٠٠ طفـلاً وطفلـة مـوزعين علـى أربـع مجموعات يضم كلٌ منها ٢٥ طفلاً وطفلة، وتضمنت المجموعة الأولى الأطفال العاديين، والمجموعـة الثانيـة الأطفـال ذوى الإعاقـة العقليـة البسيطة، بينما تضم المجموعـة الثالثـة الأطفال الذاتويين الذين يستطيعون الكلام، والمجموعة الرابعة الأطفال الذين لا يستطيعون الكلام، ويتراوح عمرهم الزمنى ما بين (٥-١٢) سنوات.

الصدق:

تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء التدريس فى مجالات التربية الخاصة والصحة النفسية ومجموعة من المدرسين والأخصائيين العاملين مع الأطفال الذاتويين لإبداء الرأى حول ملاءمة بنود المقياس ومناسبتها للهدف التى أعدت من أجله والتأكد من صحة وصياغة عباراتها.

وبعد الأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم تم استبعاد العبارات التى قرر المحكمون عدم صلاحيتها والإبقاء على العبارات التى قرر ٩٠% منهم صلاحيتها.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائى بين درجات الأطفال على كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمي إليه. ويوضح الجدول (٩) نتائج الاتساق الداخلى لعبارات المقياس.

جدول رقم (٩)

الاتساق الداخلى لعبارات مقياس مفاهيم نظرية العقل

(ن = ٥٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٩٨	١١	٠,٣٨٩	٢١	٠,٥٤٩
٢	٠,٤٧٣	١٢	٠,٤٥٥	٢٢	٠,٥٣١
٣	٠,٥٤٧	١٣	٠,٥٠٦	٢٣	٠,٣٦٥
٤	٠,٥٢٤	١٤	٠,٤٧٣	٢٤	٠,٤٧٣
٥	٠,٤٣٩	١٥	٠,٥٢١	٢٥	٠,٥٧٢
٦	٠,٤٠٥	١٦	٠,٤٨٦	٢٦	٠,٤٢١
٧	٠,٤٤٢	١٧	٠,٤٢٧	٢٧	٠,٤٤٤
٨	٠,٤٥٧	١٨	٠,٣٦٩	٢٨	٠,٤٥١
٩	٠,٥٠٣	١٩	٠,٤٥٦	٢٩	٠,٣٧٧
١٠	٠,٤٦١	٢٠	٠,٥١١	٣٠	٠,٤٩٣

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٦٣، (٠,٠٥) = ٠,٢٨٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للاختبار، والتى أوضحت أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً.

وأيضا تم التحقق من الصدق التمييزى للمقياس من خلال مقارنة درجات الأطفال فى المجموعات الأربع التى شملتها عينة التقنين وذلك باستخدام تحليل التباين، والذى أوضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين درجات الأطفال بالمجموعات الأربع (العاديين/ ذوى الإعاقة العقلية البسيطة/ الذاتويين الذين لا يمارسون الكلام/ الذاتويين الذين يمارسون الكلام) على جميع المهام المتضمنة بمقياس مفاهيم نظرية العقل.

وللتعرف على اتجاه الفروق بين المجموعات الأربع تم استخدام اختبار توكى Tukey للمقارنات البعدية الذى أوضح دلالة عند المستوى (٠,٠١)، والمستوى (٠,٠٥).

ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين بين التطبيق الأول والثانى، كما هو موضح بالجدول التالى.

جدول رقم (١٠)

معاملات الثبات لمقياس مفاهيم نظرية العقل

ألفا كرونباخ (ن = ٥٠)	إعادة التطبيق (ن = ٣٠)
٠,٨٤٤	٠,٨٥٩

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات المقياس.

وهكذا يتضح من الإجراءات السابقة أن المقياس يتمتع بمستوى صدق وثبات مناسب وهذا يشير إلى صلاحيته للاستخدام فى تقييم مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين.

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين على عينة قوامها ٧٠ طفلا على النحو التالى :

الصدق العاملي:

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التحققى لبنود المقياس بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها ٧٠ طفلا، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن تشبعات البنود بعامل واحد الجذر الكامن له أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر وهو دالة إحصائياً ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax ويوضح جدول (١١) التشبعات الخاصة بهذا العامل بعد التدوير.

جدول رقم (١١)

التشبعات الخاصة ببنود مقياس (مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١	شاور على الوجه الخائف	٠,٤٥
٢	شاور على الوجه الغضبان	٠,٤٤
٣	شاور على الوجه الفرحان	٠,٤٤
٤	شاور على الوجه الزعلان	٠,٤٣
٥	سؤال الادراك الشخصى	٠,٤٢
٦	سؤال ادراك الاخر	٠,٤٢
٧	شاور على اللى عيزاه مها	٠,٤١
٨	استنتاج المشاعر المبنيه على الرغبة	٠,٤١
٩	يا ترى بسمه هتفكر انه نظرتها فين	٠,٤١
١٠	على هيروح يجيب ساعته منين	٠,٤٠
١١	فين أشرف حط الكتاب	٠,٤٠
١٢	فين الكتاب دلوقتى	٠,٣٩
١٣	سؤال الاعتقاد الخاطئ	٠,٣٩
١٤	ماجد عايز ايه فى عيد ميلاده	٠,٣٨
١٥	ماذا (يتوقع أو يفكر) يعتقد باباه هجيبله ايه	٠,٣٨
١٦	سؤال المشاعر المبنيه على الاعتقاد	٠,٣٧
١٧	بابا ماجد يعتقد ان ماجد عايز ايه فى عيد ميلاده	٠,٣٧
١٨	سؤال المشاعر المبنيه على الحقيقه	٠,٣٧
١٩	سؤال المشاعر من الدرجة الثانية	٠,٣٦
٢٠	اى طبق هتحطه مريم على البوتاجاز	٠,٣٦
٢١	اى طبق حتطه مريم على الترابيزه	٠,٣٥
٢٢	اى طبق حطه محمد على البوتاجاز	٠,٣٥
٢٣	اى طبق حطه محمد على الترابيزة	٠,٣٥
٢٤	سؤال مخالفة الرغبة	٠,٣٤
٢٥	يا ترى زينه افتكرت انها هتحصل على ايه فى عيد ميلادها	٠,٣٣
٢٦	سؤال الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية	٠,٣٢
٢٧	مين اللى قام بوضع الخبز للبط بالفعل؟ طارق ولا مراون؟	٠,٣٢
٢٨	مين اللى يقدر يضع العيش للبط دلوقتى؟ طارق ولا مراون؟	٠,٣١
٢٩	اذا كان مراون يتخيلب انه يضع العيش للبط فهل يمكن ان تقوم والدة مراون بوضع العيش للبط بالفعل ؟ أيوه ولا لا؟	٠,٣٠
٣٠	مين اللى يقدر يحضر العيش دلوقتى ويديه للبط بكره؟ طارق ولا مراون؟	٠,٣٠
	الجزر الكامن	**٤,٢٨**

يتضح من جدول (١١) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠,٣٠ على محك جيلفورد.

[٣] مقياس التمثلات الرمزية الذهنية (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس

قامت الباحثة بإعداد مقياس التمثلات الرمزية الذهنية بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بمتغيرات الدراسة، ولم تجد أداة قياس عربية تقيس التمثل الرمزى الذهنى لدى الأطفال الذاتويين، ولذلك قامت الباحثة بإعداد المقياس للأهداف التالية:

- سد عجز في الأدوات التي تتصدى لقياس التمثلات الرمزية الذهنية لدى الأطفال الذاتويين.
- التأكد من مدى فاعلية التدخل لتنميتها.
- التعرف على درجة امتلاك الأطفال ذوى اضطراب الذاتوية للتمثلات الرمزية الذهنية.

خطوات إعداد المقياس:

اتبعت الباحثة بعض الخطوات قبل وضع التصور النهائى للمقياس، وتتمثل فى الاطلاع على مصادر علمية ونظرية، تحديد أهم النقاط التى تتناولها تعريفات التمثلات الرمزية الذهنية، إجراء دراسة استطلاعية للتأكد من صلاحية عبارات المقياس وشمولية ابعاده، عرض المقياس على أساتذة متخصصين للتحكيم (ملحق رقم ٤)، وإجراء التعديلات التى اقترحها السادة المحكمين قبل التطبيق على عينة التقنين، تطبيق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٧٠) طفل من ذوى اضطراب الذاتوية للتأكد من الصلاحية السيكومترية للمقياس.

جدول رقم (١٢)

يوضح عرض نتائج المحكمين وفقا لعناصر تصميم وإعداد المقياس

عناصر البرنامج المحكمة	نسبة الاتفاق بين المحكمين	النسبة باستخدام معامل Laushe
ملاءمة بنود المقياس	١٠٠%	١
مناسبة المقياس للهدف الذي أعد من أجله	١٠٠%	١
مناسبة الصيغة لخصائص العينة	١٠٠%	١
الصياغة والدقة اللغوية	١٠٠%	١

يوضح الجدول السابق الاتفاق الكامل بين السادة المحكمين على صلاحية المقياس وسلامة بنوده من الناحية اللغوية ومناسبته لخصائص العينة موضوع البحث.

تحكيم المقياس وإجراء الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الإستطلاعية:

بالنزول إلى المراكز التى تقوم بتأهيل الأطفال الذاتويين تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على (١٢) طفل، وقد روعي ان تكون هذه العينة غير العينة الاصلية للدراسة، والتفاوت في درجة وشدة الاضطراب، وروعي ايضا ان تكون عينة الدراسة الاستطلاعية تتراوح اعمارهم ما بين (٤-٩) سنوات، وذلك بهدف التأكد من ان كل طفل قادر على استيعاب عبارات المقياس والاسئلة الموجهة اليه، وقد تم عرض الصور العشرة المظللة على كل طفل على حدا وتسجيل استجاباته، وشرح المواقف التمثيلية الموجهة للذات والموجهه خارجيا وتسجيل استجابة كل طفل، وتم التأكد من ان كل طفل استوعب المطلوب بشكل صحيح.

وقد لوحظ ما يلى:

- ان البعد الاول للمقياس وهو التمثل الذهنى للمحتوى المرئى يمثل لعبة شيقة للأطفال وقد استخدم الأطفال غير الناطقين الاشارات للتعبير عن محتوى الصورة، وقامت طفله بالذهاب إلى حقيبتها لإحضار ملعقة للإجابة عن محتوى صورة الملعقة المظللة بالمقياس.

- فى البعد الثانى للمقياس وهو التمثل الذهنى الموجه للذات لم يحتاج الأطفال إلى الكلام حيث انه عبارة عن مواقف تمثيلية، وقد استخدمت المعززات(بما يتناسب مع كل طفل) عند اكمال الطفل لمواقف البعد الثانى وقد كانت الاستجابات فوق متوسطة مع الأطفال ذوى الذاتوية المنخفضة والمتوسطة، اما شديدى الذاتوية فكانت استجاباتهم ما بين تحت متوسط إلى ضعيف.
- فى البعد الثالث للمقياس وهو التمثل الذهنى الموجه خارجيا كانت الاستجابات اقل مع الحرص على الاستمرار فى تطبيق المقياس فى نفس الجلسة، واستخدام المعزز حتى الانتهاء من التطبيق.

ما تم استخلاصة من التجربة الاستطلاعية:

- لوحظ ان شديدى الذاتوية قد سجلوا درجات اقل من المتوسط بعد جمع درجات الأبعاد الثلاثة، وذلك يوضح انه كلما انخفض الاضطراب ارتفع التمثل الرمزى الذهنى والعكس صحيح.
- يمكن تطبيق المقياس على الغير ناطقين وذلك بالاستعانة بصندوق يحتوى على مجسمات لما يوجد فى الصور المظللة التى يسأل عنها البعد الأول.

الوصف العام للمقياس:

تم تقسيم التمثلات الرمزية الذهنية إلى ثلاث ابعاد فرعية كل بعد يحتوى على عشر عبارات وهى:

- التمثلات الرمزية الذهنية للمحتوى المرئى: وهى تقيس استجابة الطفل عند سؤاله عن محتوى صورة بها ظل لمثير معلوم.
- التمثلات الرمزية الذهنية للمحتوى المسموع الموجه للذات: وهى تقيس استجابة الطفل عندما يطلب منه تخيل موقف موجه لذاته.
- التمثلات الرمزية الذهنية للمحتوى المسموع الموجه خارجياً: وهى تقيس استجابة الطفل عندما يطلب منه تخيل موقف موجه لغيره سواء كان متواجدا أو ايحائيا.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد كل بعد يحتوى على عشرة عبارات فى شكل أسئلة موجهه للطفل.

وقد قسمت الاستجابات إلى أربعة أشكال:

١- لم يعطى الطفل أي استجابة وهنا يحصل الطفل على الدرجة (١).
٢- أعطى الطفل استجابة خاطئة وهنا يحصل الطفل على الدرجة (٢).
٣- أعطى الطفل استجابة مشابهه وهنا يحصل الطفل على الدرجة (٣).
٤- أعطى الطفل استجابة صحيحة وهنا يحصل الطفل على الدرجة (٤).

مجموع درجات المفحوص توضح مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه كالتالى:

- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٣٠:٤٥ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه ضعيف.
- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٤٦:٦٠ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه تحت المتوسط.
- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٦١:٧٥ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه متوسط.
- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٧٦:٩٠ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه فوق متوسط.
- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٩١:١٠٥ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه جيد.
- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ١٠٦:١٢٠ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه ممتاز.

التحقق من الصلاحية السيكومترية للمقياس:

الصدق العاملي:

للتحقق من الصدق العاملي للمقياس فقد تم إجراء التحليل العاملي التحققى لبنود المقياس بتحليل المكونات الأساسية بطريقة هوتلنج على عينة قوامها ٧٠ طفلا، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن تشبعات البنود بثلاث عوامل الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح على محك كايزر وهى دالة إحصائياً ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة فاريمكس Varimax وتوضح جداول (١٣، ١٤، ١٥) التشبعات الخاصة بهذا العوامل بعد التدوير.

جدول رقم (١٣)

التشبعات الخاصة بالبعد الاول لمقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى (التمثل الذهنى للمحتوى المرئى)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١	ماذا ترى بالصورة	٠,٥٥
٢	ماذا ترى بالصورة	٠,٥١
٣	ماذا ترى بالصورة	٠,٥٠
٤	ماذا ترى بالصورة	٠,٥٠
٥	ماذا ترى بالصورة	٠,٤٨
٦	ماذا ترى بالصورة	٠,٤٧
٧	ماذا ترى بالصورة	٠,٣٦

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٨	ماذا ترى بالصورة	٠,٣٥
٩	ماذا ترى بالصورة	٠,٣٣
١٠	ماذا ترى بالصورة	٠,٣٠
	الجزر الكامن	١,٩٦

يتضح من جدول (١٣) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول رقم (١٤)

التشبعات الخاصة بالبعد الثانى لمقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى (التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه للذات)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
١١	تخيل انك قدام الحوض وبتغسل ايديك	٠,٥٠
١٢	تخيل انك معاك فرشاة وبتغسل اسنانك	٠,٤٨
١٣	تخيل انك معاك مشط وبتسرح شعرك	٠,٤٧
١٤	تخيل انك معاك معلقة وبتاكل بيها	٠,٤٥
١٥	تخيل انك معاك شوكة وبتاكل بيها	٠,٤٤
١٦	تخيل انك ماسك كوباية وبتشرب منها	٠,٤٢
١٧	تخيل انك معاك نضارة وبتلبسها	٠,٣٥
١٨	تخيل انك فى ايدك شراب وبتلبسه	٠,٣٤
١٩	تخيل انك بتفتح الباب بالمفتاح	٠,٣٣
٢٠	تخيل انك معاك منديل وبتمسح وشك	٠,٣٢
	الجزر الكامن	**١,٧٢**

يتضح من جدول (١٤) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول رقم (١٥)

التشبعات الخاصة بالبعد الثالث لمقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى (التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه خارجيا)

رقم العبارة	البنود	التشبعات
٢١	تخيل انك معاك عروسة وبتغسلها ايديها	٠,٤٥
٢٢	تخيل انك معاك عروسة وبتغسلها اسنانها	٠,٤٢
٢٣	تخيل انك معاك عروسة وبتسرحلها شعرها	٠,٤١
٢٤	تخيل انك معاك عروسة وبتاكلها بالمعلقه	٠,٣٩
٢٥	تخيل انك معاك عروسة وبتاكلها بالشوكه	٠,٣٥
٢٦	تخيل انك معاك عروسة وبتشربها بالكوبايه	٠,٣٣
٢٧	تخيل انك معاك عروسة وبتلبسها نضارة	٠,٣٢
٢٨	تخيل انك معاك عروسة وبتلبسها شراب	٠,٣٢
٢٩	تخيل انك معاك قلم وترسم على سبورة	٠,٣١
٣٠	تخيل انك بتمسح السبورة باسفنجه	٠,٣٠
	الجزر الكامن	**١,٣٢**

يتضح من جدول (١٥) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

معاملات الثبات

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لمقياس التمثلات الرمزية الذهنية باستخدام طريقة الفا كرونباخ كما يتضح فى جدول (١٦).

جدول رقم (١٦)

معاملات الثبات لمقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى

الأبعاد	معاملات الثبات
التمثل الذهنى للمحتوى المرئى	٠,٨٧
التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه للذات	٠,٨٥
التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه خارجيا	٠,٨٢
الدرجة الكلية	٠,٨٦

يتضح من جدول (١٦) ان قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس

تطبيق المقياس:

يطبق مقياس التمثلات الرمزية الذهنية خلال جلسة واحده، فى مكان بعيد عن أي تشتت، ويطبق المقياس بشكل فردى، ويجلس الفاحص فى مواجهة المفحوص، ويمكن الاستعانة بصندوق مجسمات صغير مع الغير ناطقين اثناء تطبيق البعد الأول من المقياس.

[٤] برنامج اللعب التخيلي:

قامت الباحثة بتصميم برنامج من اللعب الرمزى أو التخيلى، ويقصد ببرنامج اللعب التخيلى في البحث الحالي مجموعة من الجلسات تتضمن المعلومات، والأدوات، والفنيات، والمهارات، والأنشطة المختلفة، والتي صيغت بخطوات محددة ومنظمة ومبنية على بعضها البعض، واستندت هذه الخطوات في أساسها علي نظريات، ومبادئ علم نفس الطفل، وبعض الدراسات، والبرامج ذات العلاقة بعملية قراءة العقل، ويقدم للأطفال الذاتويين بهدف مساعدتهم علي تنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين مرتفعى الاداء الوظيفى.

أهداف البرنامج

أولاً: الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين مرتفعى الأداء الوظيفى.

ثانيا: الأهداف الإجرائية:

- أن يميز الطفل الصورة الدالة على الانفعال من خلال تعبير الوجه.
- أن يطابق الطفل تعبير الوجه فى الصورة الفوتوغرافية بما يماثله فى الصورة المرسومة.
- أن يسمى الطفل كل تعبير انفعالى بالصور ويميزه بشكل واضح.
- أن يميز الطفل الصورة الدالة على الانفعال المناسب للمحتوى المسموع.
- أن يميز الطفل الصورة الدالة على الانفعال المناسب للمحتوى المرئى.
- أن يختار الطفل الصورة الانفعالية المتناسبة مع ما يشعر به الاخر بناء على المحتوى المسموع.
- أن يختار الطفل الصورة الانفعالية المتناسبة مع ما يشعر به الاخر بناء على المحتوى المرئى.
- أن يسمى الطفل الصورة الدالة على الانفعال بناء على ما يفكر به الاخر.
- أن يفرق الطفل بين الصورة التى يمكنه رؤيتها والصورة المحجوبة عن مجال رؤيته.
- أن يذكر الطفل محتوى الصورة التى لا يراها بعد حجبها عن مجال رؤيته.
- أن يذكر الطفل مكان الشيء بعد اعطائه مجموعة من الدلالات.
- أن يصف الطفل ما تفكر به الدمية بعد اعطائه مجموعه من المعلومات.
- أن يفرق الطفل بين ما تستطيع الدمية رؤيته وما لا تستطيع رؤيته.
- أن يشترك الطفل فى الموقف التمثيلى.
- أن يسمى الطفل الأدوات المستخدمة بأسمائها الصحيحة بعد الموقف التمثيلى.
- أن يمثل الطفل بدون استخدام أدوات.
- أن يستنتج الطفل نهايات للأحداث.

- أن يرسم الطفل الأداة التى لم تستخدم بالمشهد الدرامى.

ثالثا: أسس بناء البرنامج

حرصت الباحثة على مراعاة عدد من العوامل التى تفرضها طبيعة البحث وخصائص أفراد العينة "الأطفال الذاتويين" عند إعداد وتصميم البرنامج المستخدم فى البحث وهى:

١- اختيار مكان مناسب لتطبيق جلسات البرنامج كان فيه جميع الوسائل والأدوات المطلوبة المساعدة على إتمام الجلسات.
٢- مراعاة خصائص الأطفال الذاتويين أثناء اختيار الأدوات والألعاب.
٣- واقعية البرنامج وإمكانية تطبيقه وتعميم الفائدة منه على الأطفال الذاتويين في ضوء الإمكانيات المتاحة.
٤- التدرج في الجلسات من البسيط إلى الصعب ثم الاصعب حتى يستطيع الأطفال استيعابها.
٥- وجود أنواع مختلفة من المعززات المعنوية والمادية المختلفة التى تساعد على تحفيز الأطفال على المشاركة.
٦- السماح للطفل بتغيير السيناريو الموضوع للجلسة واعطاؤه المساحة للتخيل ووضع لمسته على النشاط.
٧- التنوع فى الأدوات المستخدمة فى الجلسات ومراعاة الالوان والمواد المناسبة لحالة الطفل.
٨- مراعاة الفروق الفردية قبل الشروع فى وضع الجلسات واثناء تطبيق كل جلسه باستخدام أدوات وفنيات تتلائم مع قدرات كل طفل.

رابعا: مصادر بناء البرنامج

تم استقاء محتوى البرنامج من مصادر عدة :

١- الإطار النظري الذي تستهل به الباحثة المادة العلمية حول الموضوع هدف البرنامج، وما يدعمه من دراسات سابقة عربية وأجنبية ذات الصلة بموضوع البرنامج والبحث عموماً. وفيما يلي بعض من هذه الدراسات:

دراسة كسكين (Keskin, 2015) بعنوان "العلاقة بين نظرية العقل، والتمثلات الرمزية الذهنية في اللعب التخيلي، والكفاءة الاجتماعية للأطفال

دراسة بارك(Park, 2013) بعنوان "ديناميكيات قراءة العقل خلال لعب الأطفال: دراسة نوعية على أحد فصول ما قبل المدرسة".

ودراسة ميلز (Mills, 2014) بعنوان "فهم أطفال ما قبل المدرسة للحالات العقلية في اللعب التخيلي مقابل المهام التقليدية لقراءة العقل

وأيضاً، دراسة ستيك (Stich, 2015) بعنوان قراءة العقل واللعب التخيلي لدى الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية.

أيضاً كما جاءت دراسة مرينو (Merino, 2015) بعنوان "العلاقات المتناظرة للعب التخيلي، والكفاءة الاجتماعية، ونمو قراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين".

٢- الاطلاع على بعض البرامج التى أعدت لتعليم وتدريب الذاتويين مثل:
برنامج تيتش، برنامج لوفاس، برنامج منتسورى، برنامج بيكس" التواصل بتبادل الصور"، ... وغيرهم.

٣- الاطلاع على المقاييس التى أعدت لقياس قراءة العقل والتمثلات الرمزية الذهنية ومحتوياتها- على الرغم من ندرتها- وما نشر منها بالعربية والأجنبية، للوقوف على الأبعاد التى يجب العمل عليها مع الأطفال.

خامساً: الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة:

لقد راعت الباحثة عند تنفيذ واختيار الوسائل التعليمية المستخدمة عدة عوامل وهى:

- مناسبة الوسيلة لخصائص وقدرات الأطفال.
- مراعاة عوامل الأمن والسلامة في الوسيلة حتى لا تؤذى الطفل.
- بساطة الوسيلة وسهولة التعامل معها.
- الإخراج الجيد للوسيلة حتى تكون جذابة للطفل.
- أن يكون حجم الوسيلة مناسب وواضح للطفل.

الوسائل المستخدمة خلال البرنامج الحالى هى:

- عدد (٢) صندوق احدهما صغير الحجم والآخر كبير.
- مجسم كبير الحجم لمنزل بجميع غرفه بدون سقف.
- دميتين متناسبتين الحجم مع المنزل.
- لوحة وبرية وبطاقات صور تعبيرات الوجه وصور توضيحية للمواقف.
- قلم، كرة، حبل، عصى.

سادسا: الفنيات المستخدمة في البرنامج:

١- الشرح التفصيلى للموقف قبل تمثيله، ثم اداء نفس الموقف دون أدوات.
٢- استخدام معززات مادية ومعنوية بما يتلائم مع كل طفل، مع مراعاة الابتعاد عن كل ما هو غير صحى.
٣- المرونه اثناء الجلسه لاخراج الطاقه التخيليه للطفل.
٤- اعادة الموقف اكثر من مره ان احتاج الامر للتاكيد على الوصول للهدف من الجلسه.
٥- الحوار والمناقشة، والنمذجة، والعصف الذهنى.

ولعل من أهم المعايير التى تم الاسترشاد بها ومراعاتها عند تصميم البرنامج :-

- أن يحقق محتوى البرنامج الغرض منه.
- أن تكون جلسات البرنامج مبنية على بعضها البعض فى تسلسل منطقى.
- أن يتوافر في البرنامج عامل الأمن والسلامة.
- أن تكون الجلسة متنوعة وتثير اهتمام الأطفال وتتسم بالمرونة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال أثناء وضع الإجراءات والاستراتيجيات.

سابعا: تحكيم البرنامج والدراسة الإستطلاعية:

أ) تحكيم البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج قامت الباحثة بتحكيم البرنامج لدى الأساتذة المتخصصين فى مجال الطفولة وعلم النفس التربوى والصحة النفسية والقياس والتقويم النفسى، وذلك للتأكد من صلاحيته للتطبيق، ومدى مناسبة الأنشطة لتحقيق الأهداف التى

وضع من أجلها، وقد جاءت نتائج التحكيم على ان البرنامج جيد ومناسب لغويا ونصح السادة المحكمين بوضع هدف إجرائى واحد لكل جلسة لكى تتناسب مع خصائص أفراد العينة، وقد تم تنفيذ آراء السادة المحكمين (ملحق رقم ٨).

جدول رقم (١٧)

عرض نتائج المحكمين وفقا لعناصر تصميم وإعداد البرنامج

عناصر البرنامج المحكمة	نسبة الاتفاق بين المحكمين	النسبة باستخدام معامل Laushe
وضوح محتوى الجلسات	١٠٠%	١
تناسب المحتوى لموضوع البحث	١٠٠%	١
مناسبة الأهداف لخصائص العينة	١٠٠%	١
الصياغة والدقة اللغوية	٨٠%	٠,٦

ويتضح من الجدول السابق أن هناك شبه اتفاق بين المحكمين على عناصر وتصميم البرنامج وجاء الاختلاف في دقة صياغة الأهداف، وقد قامت الباحثة بإعادة صياغة الأهداف لما يتناسب مع وجهة نظر السادة المحكمين.

ب) التجربة الإستطلاعية للبرنامج

قامت الباحثة بعد الإنتهاء من إعداد البرنامج وبعد عرضه على السادة المحكمين والتعديل للأخذ بملاحظاتهم بعمل تجربة استطلاعية (ملحق رقم ٨)، من خلال القيام بتطبيق بعض من جلسات البرنامج على عينة مكونة من (١٢) طفل ذاتوى فى المرحلة العمرية (٥-٨) سنوات، وذلك للتحقق من ملائمة إجراءات الجلسات والوسائل التعليمية والفنية المستخدمة بالبرنامج، وصلاحية المحتوى ومدى مناسبته لعمر العينة وخصائصهم واستجابة الأطفال لها.

وقد توصلت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلى:

- أن بعض الأطفال اللذين يتعاطون العقاقير المهدئة يصعب عليهم استيعاب محتوى الجلسات.

- أن بعض الأطفال يحتاجون لوجود الأخصائية الملازمة للطفل (Shadow Teacher) أثناء تطبيق الجلسة.
- ضرورة استخدام خامات قوية وغير قابلة للكسر أو الطى أو التقطيع فى إعداد الوسائل التعليمية المستخدمة فى تطبيق جلسات البرنامج.
- يفضل تطبيق الجلسات فى بداية اليوم قبل أن يرهق الطفل بالأنشطة الأخرى المقدمة داخل المؤسسة أو المركز.

ثامنا: أساليب تقويم البرنامج:

قامت الباحثة بإجراء الصور التالية لتقويم البرنامج:

١) التقويم القبلى:

وهدف إلى التعرف على الخبرات والمهارات العقلية والذهنية الموجودة لدى الطفل الذاتوى قبل البدء فى تطبيق البرنامج، وتم التقويم القبلى عن طريق تطبيق بعض المقاييس (مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين)، (مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى)، وتستخدم هذه المقاييس نفسها كتقويم بعدى بعد الانتهاء من تطبيق جلسات برنامج اللعب التخيلى.

٢) تقويم بنائى:

وهو تقويم مستمر منذ بداية إجراء جلسات البرنامج على الأطفال الذاتويين وحتى نهايته، وقد تم هذا النوع من التقويم من خلال ما يلى:

- ملاحظة الباحثة لسلوك الطفل واستجاباته أثناء تطبيق الجلسة وكيفية تعامله مع أدوات النشاط.
- تسجيل الباحثة إجابات الطفل على تساؤلات محتوى النشاط ومناقشته فيها.
- ملاحظة الباحثة لتطور بناء الطفل لاستنتاجات وإجابات بناء على المعطيات من محتوى النشاط.
- إجراء بعض التطبيقات التربوية البسيطة التى تتناسب مع خصائص عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين.

٣) تقويم بعدى:

قامت الباحثة بإجراء التقويم البعدى عن طريق إعادة تطبيق المقاييس (مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين)، (مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى)، والتى سبق وان تم تطبيقها فى القياس القبلى، وذلك لمعرفة مدى التقدم الذى حققه الأطفال الذاتويين بعد تطبيق جميع جلسات البرنامج عن طريق مقارنة درجات المقياس القبلى بالمقياس البعدى.

٤) تقويم تتبعى:

كما قامت الباحثة بتطبيق المقاييس مرة أخرى لمعرفة مدى استمرارية فاعلية البرنامج على الأطفال بعد مرور فترة زمنية من التطبيق البعدى للمقاييس وهو ما يسمى ب (التطبيق التتبعى).

الوصف العام للبرنامج:

بناء على ما سبق عرضه قامت الباحثة بتصميم برنامج من اللعب التخيلى لتنمية قراءة العقل للأطفال الذاتويين عن طريق تنمية التمثلات الرمزية الذهنية، ويتكون البرنامج من (٥٠) جلسة مقسمة إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

القسم الاول: جلسات من الأنشطة لتنمية الجزء الانفعالى لدى الطفل وسوف تستخدم فيه بطاقات داله على الانفعالات المختلفة ويعتبر الجزء الانفعالى مدخل أساسي وينقسم إلى خمس مستويات رئيسية وهى:

١- التعرف على الانفعال من خلال الصور الفوتوغرافية.
٢- التعرف على الانفعال من خلال رسومات لتعبيرات الوجه.
٣- التعرف على الانفعال من خلال الموقف.
٤- التعرف على الانفعال القائم على الرغبة.
٥- التعرف على الانفعال القائم على الاعتقاد.

القسم الثانى: مجموعة من الأنشطة الاعتقادية ويتضمن خمس مستويات من تحليل المعلومات.

١-فهم المنظور المرئى البسيط.
٢-فهم المنظور المرئى المركب.
٣-فهم مبدأ رؤية الشيء تؤدى إلى معرفته.
٤-التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة.
٥-إدراك الاعتقاد الخاطئ.

القسم الثالث: هو التظاهر بمعنى التخيل التلقائى أو العفوى الغير مقيد بسيناريو وإنما له اطار يحكمه من أهداف وأدوات وينقسم إلى:

١-اللعب العفوى المبنى على معطيات ودلالات بسيطة.
٢-تخيل الشيء على غير حقيقته فى موقف تخيلى كامل.
٣- الاعتقاد القائم على التخيل.

الجدول الزمني للبرنامج الإرشادى للأطفال الذاتويين :

يتألف البرنامج للأطفال الذاتويين من (٥٠) جلسة . استغرق تطبيق كل جلسة ٢٠ دقيقة، بمعدل ٥ جلسات أسبوعياً.

جدول رقم (١٨)

يوضح توزيع الجلسات ومدتها الزمنية على المستويات المستهدفة لقراءة العقل والمهارات المستهدفة للتمثل الرمزى الذهنى

المستوى	المهارة المستهدفة	الزمن بالدقيقة	عدد الجلسات
الأول	التعرف على الانفعال	٤٠	٢
	الإنفعال القائم على الرغبة	١٢٠	٦
	الإنفعال القائم على الإعتقاد	٨٠	٤
الثاني	فهم المنظور المرئى البسيط	٨٠	٤
	فهم المنظور المرئى المركب	٦٠	٣
	رؤية الشيء يؤدى إلى معرفته	٦٠	٣
	التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة	١٦٠	٨
	إدراك الإعتقاد الخاطئ	٨٠	٤

المستوى	المهارة المستهدفة	الزمن بالدقيقة	عدد الجلسات
الثالث	اللعب العفوى	١٦٠	٨
	الموقف التخيلى الكامل	٨٠	٤
	الإعتقاد القائم على التخيل	٤٠	٢

ذلك مع مراعاة أن الجلسة الأولى هى جلسة تمهيدية قامت من خلالها الباحثة بالتعرف على الأطفال وجمع بعض المعلومات والبيانات عنهم وتطبيق المقاييس القبلية، والجلسة الختامية قامت من خلالها الباحثة بتوديع الأطفال وتطبيق المقاييس البعدية.

رابعاً: خطوات الدراسة الإجرائية

اشتملت الإجراءات الميدانية للدراسة على المراحل التالية:

١) التنظير العلمى لمتغيرات الدراسة واشتمل على الإطار النظرى والدراسات السابقة.

٢) صياغة فروض الدراسة.

٣) إعداد أدوات الدراسة، وتضمنت التالى:

- تحديد أدوات الدراسة والتأكد من كفاءتها السيكومترية (مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية، مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين، مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى).
- تصميم برنامج اللعب التخيلى للأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع.
- عرض الأدوات على السادة المحكمين المتخصصين فى مجال الطفولة وعلم النفس التربوى والقياس النفسى، ثم تعديلها بناء على توجيهاتهم.

٤) القيام بالإجراءات الإدارية:

بعد الإنتهاء من إعداد الإطار النظرى للدراسة والدراسات السابقة، وصياغة الفروض، وعمل أدوات الدراسة وتحكيمها، وموافقة الأساتذة المشرفين على الدراسة الحالية بالشروع فى القيام بالإجراءات الميدانية للدراسة، وتم الحصول على الخطابات والموافقات اللازمة من الأساتذة المشرفين والعميد وشئون الدراسات العليا والجهات المعنية.

- توجهت الباحثة إلى الجهات المعنية للتأكد من توافر العينة المناسبة للدراسة الحالية.
- تم التوجه إلى مبنى وزارة التضامن الاجتماعى والحصول على موافقة أمنية موجهه إلى إدارة التأهيل بمحافظة الجيزة التي بدورها أصدرت خطاب الموافقة الموجه إلى إدارة الشئون الاجتماعية بالسادس من أكتوبر، وبذلك أجيز تطبيق البرنامج في مؤسستين لرعاية ذوى الإحتياجات الخاصة وهما (حضانة ضعاف السمع وذوى الإحتياجات الخاصة، جمعية شمس البر لرعاية ذوى الإحتياجات الخاصة) واللذان تم فيهم انتقاء عينة الدراسة وتطبيق البرنامج على العينة، وقاموا بتوفير كل وسائل المساعدة للباحثة أثناء التطبيق.

٥) التأكد من صلاحية أدوات الدراسة ثم التطبيق الفعلى، واشتملت على:

- دراسة استطلاعية لكل من مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى (إعداد الباحثة)، وبرنامج اللعب التخيلى لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين مرتفعى الأداء (إعداد الباحثة)، على عينة عشوائية من الأطفال الذاتويين (١٢) طفل فى المرحلة العمرية من (٥-٨) سنوات للتحقق من مدى صلاحية هذه الأدوات ومناسبتها للأطفال الذاتويين من حيث محتواها ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف ومناسبتها لسن وخصائص العينة.
- تطبيق الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث وهى (مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية، مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين، مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى) على عينة مكونة من (٧) أطفال ذاتويين ذوى الأداء المرتفع.
- تصحيح مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية ومقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين، وتم عمل تجانس بين الأطفال عينة الدراسة من حيث (شدة الذاتوية ونسبة قراءة العقل والعمر الزمنى) واستبعاد الحالات الطرفية من عينة الدراسة.
- بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من حيث شروط الكفاءة السيكومترية (الصدق والثبات) قامت الباحثة بتطبيق مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل

الذاتوى على الأطفال عينة الدراسة لعمل تجانس لعينة الدراسة من حيث المتغيرات والقياس القبلى.

- تم تصحيح مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين ومقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى لحساب درجات الأطفال قبل تطبيق البرنامج.
- بعد الإنتهاء من إجراء القياس القبلى قامت الباحثة بتطبيق برنامج اللعب التخيلى والذى استغرق عشرة أسابيع .
- بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين ومقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى على عينة الدراسة، وذلك للتحقق من فروض الدراسة، والإجابة على أسئلة الدراسة.
- بعد مرور أسبوعين من إجراء التطبيق البعدى، قامت الباحثة بإجراء القياس التتبعى وذلك بتطبيق مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين ومقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى للتأكد من استمرار تأثير البرنامج.

٦) تفريغ الدرجات الخام:

- بعد الإنتهاء من مرحلة تطبيق الأدوات، تم القيام بعملية تفريغ الدرجات الخام ومعالجة البيانات إحصائيا.

٧) نتائج الدراسة:

- الحصول على النتائج وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء النظريات والإطار النظرى والدراسات السابقة وإجراءات التطبيق.

خامساً: الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.
- اختبار "كا٢" لحساب التجانس بين أطفال عينة الدراسة.
- اختبار ولكوكسن Wilcoxon.
- التحليل العاملى.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة ومناقشتها

- أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.
  - عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها.
  - عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها.
  - عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها.
  - عرض نتائج الفرض الرابع ومناقشتها.
- ثانياً: خلاصة النتائج.
- ثانياً: التوصيات.
- ثالثاً: البحوث المقترحة.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء نتائج الدراسات والإطار النظرى تبعا للفروض المحددة، ثم تتبع بوضع التوصيات والبحوث المقترحة.

أولاً: عرض النتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج القائم على اللعب التخيلي على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية في اتجاه التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية كما يتضح فى جدول (١٩).

جدول رقم (١٩)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى

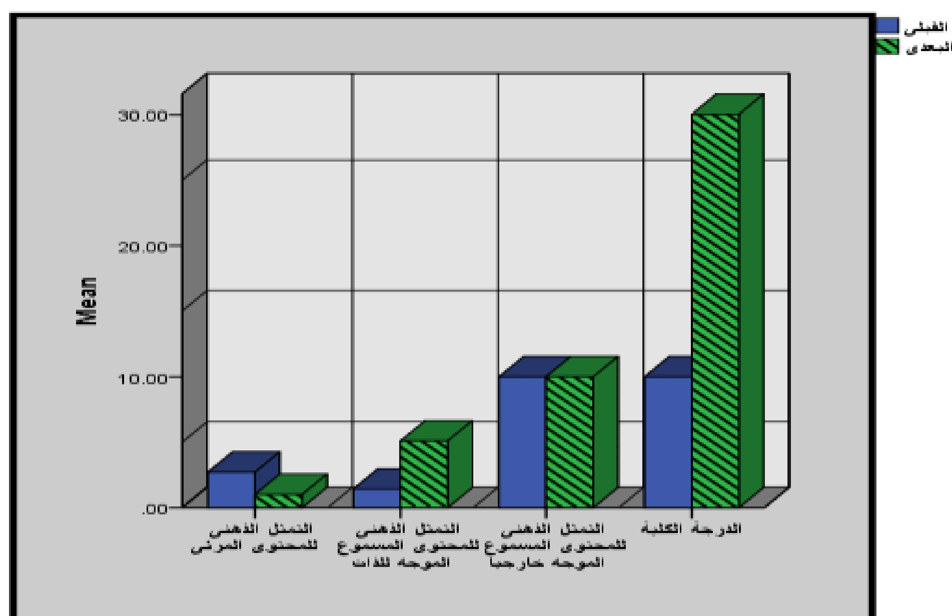
ن = ٧

المتغيرات	القياس القبلى- البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
التمثل الذهنى للمحتوى المرئى	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ٧ – ٧	– ٤	– ٢٨	٢,٤١٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥	فى اتجاه القياس البعدى
التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه للذات	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ٧ – ٧	– ٤	– ٢٨	٢,٤١٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥	فى اتجاه القياس البعدى
التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه خارجيا	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ٧ – ٧	– ٤	– ٢٨	٢,٣٨٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	فى اتجاه القياس البعدى
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية اجمالى	– ٧ – ٧	– ٤	– ٢٨	٢,٣٨٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥	فى اتجاه القياس البعدى

Z = ٢,٣٨٨ عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية فى اتجاه القياس البعدى .

ويوضح شكل (٢) الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية



شكل رقم (٣)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى كما يتضح فى جدول (٢٠).

جدول رقم (٢٠)

نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى

المتغيرات	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
التمثل الذهنى للمحتوى المرئى	٢,٧١	١,٠٠	–
التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه للذات	١,٤٢	٥,١٠	%٥٨
التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه خارجيا	١٠,٠٠	١٠,٠٠	–
الدرجة الكلية	**١٠,٠٠**	**٣٠,٠٠**	**%٦٦**

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى فى اتجاه المقياس البعدى. حيث تشير النتائج إلى

وجود فروق جوهرية لصالح التطبيق البعدى بالنسبة لجميع أبعاد المقياس، وكذلك الدرجة الكلية، وهو الأساس الذى جاء متفقاً ومحققاً لصحة هذا الفرض.

تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح مما سبق تحقق الفرض الأول حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الأطفال الذاتويين فى التطبيق القبلى والبعدى على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى فى اتجاه المقياس البعدى. مما يشير إلى فاعلية برنامج اللعب التخيلى المستخدم فى الدراسة والذى أدى إلى إرتفاع متوسطات رتب درجات الأطفال على أبعاد مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى وهى (التمثل الرمزى الذهنى للمحتوى المرئى، التمثل الرمزى الذهنى للمحتوى المسموع الموجه للذات، التمثل الرمزى الذهنى للمحتوى المسموع الموجه خارجيا)، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة ونوعية الأنشطة التى تتضمنها جلسات البرنامج المستخدمة فى تنمية التمثلات الرمزية الذهنية، فقد حرصت الباحثة على شمولية البرنامج مع تعدد الأنشطة وتنوع الفنيات المستخدمة، كما راعت الباحثة أن تكون الأنشطة متنوعة وتتسم بالمرونة واستخدمت أكثر من استراتيجية داخل الجلسة الواحدة، حتى يستطيع الطفل استيعاب النشاط والإنغماس فيه.

وقد اتفقت نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسة كلٍ من أوبين (Opain, 2014)، ودراسة شو وكارسينى (Shaw & Corsini, 2014)، ودراسة رايان وكارجن (Rayan & Kargen, 2015)، ودراسة بريك (Bruck, 2015)، ودراسة نيوبرى (Newbury, 2016) حيث أوضحت نتائج هذه الدراسات أنه يمكن رفع مستوى التمثلات الرمزية الذهنية لدى الأطفال الذاتويين وذلك عن طريق التدخل بالبرامج القائمة على الأنشطة التخيلية أو اللعب الترميزى، وأن هذه البرامج لها أثر واضح فى تنمية التمثلات الرمزية الذهنية.

كما راعت الباحثة عند إعداد جلسات البرنامج خصائص الأطفال عينة الدراسة (الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع)، وكذلك الفنيات والوسائل المستخدمة فقد اعتمدت الجلسات على توظيف القدرات الذهنية لديهم.

حيث يوفر اللعب التخيلي بيئة آمنة للطفل للتعبير عن نفسه (مشاعره، وأفكاره، وخبراته، وسلوكياته) من خلال اللعب الذي يمثل أداة الاتصال الرئيسية بين الطفل الذاتوي والباحثة.

وقد أوضحت البحوث أن خبرات العلاج باللعب التخيلي مفيدة للأطفال ذوي الذاتوية.

وهذا يتفق مع ما حدده اريكسون (Ericson, 2014: 38) من خصائص اللعب التخيلي، والتي تسهم في تحسين التمثيلات الرمزية للطفل الذاتوي في:

- يمثل اللعب التخيلي بيئة أقل تهديداً للطفل الذاتوي للدخول في خبرات جديدة آمنة.
- يخفض اللعب التخيلي شعور الطفل بالتوتر ويحفز مشاركته في الأنشطة.
- يزيد من تلقائية الطفل الذاتوي.
- الربط بين الخيال والعالم الواقعي للطفل (التمثيل).
- يوفر اللعب التخيلي للأطفال الذاتويين نماذج وفرص جيدة للتعلم المباشر.

أيضاً، يمثل اللعب التخيلي وسيلة فعالة للإستجابة للإحتياجات الخاصة للأطفال، ويزداد اعتماده وقبوله كاستراتيجية علاجية جيدة وملائمة للنمو بالنسبة للأطفال الذاتويين. حظي مفهوم اللعب التخيلي وعلاقته بنمو التمثيل الذهني الرمزي للأطفال الذاتويين بدراسات موسعة نظراً لما يتسم به من قوة وفاعلية في تحسين الجوانب الذهنية النمائية للطفل، ويعمل اللعب التخيلي على خلق بيئة رمزية متوازنة غير مهددة للأطفال، مما يجعلهم أكثر قابلية للمشاركة في بناء التمثيلات وتطويرها.

(Soltanifar & Ardani, 2013: 432)

كما تدل تعريفات اللعب التخيلى على ارتباطه بتنمية التمثل الرمزى الذهنى وهذا ما أوضحه ليلارد (Lelard, 2014: 3) على أنها قدرة الطفل على:

(أ) التفكير في تمثيل أحد الأشياء أو الأشخاص لآخر.

(ب) القدرة على بناء تمثيلات عقلية لأشخاص أو أشياء.

كما عرفه فيورلى وروس (Fiorelli & Ross, 2015: 2) على أنه نوع من اللعب يعتمد على استعمال الرمزية والتظاهر التخيل في تحويل الأشياء وإنتاج مواقف خيالية.

وتتفق النتائج مع نظرية جان بياجيه للعب، فنظرية جان بياجه في اللعب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتفسيره لنمو الذكاء ويعتقد بياجه أن وجود عمليتي التمثل والمطابقة ضروريتان لنمو كل كائن عضوي، أما اللعب الرمزي الإيهامي فله الوظيفة نفسها في نمو التفكير التشخيصي كالوظيفة التي كان يقوم بها التدريب على اللعب في المرحلة الحسية الحركية إذ أنه تمثل خالص وبالتالي يعمل على إعادة التفكير وترتيبه على أساس الصور والرموز التي يكون قد أتقنها كذلك يؤدي اللعب الرمزي إلى تمثيل الطفل لتجاربه الانفعالية وتقويتها. (Whitebread, 2012: 91)

وتختلف نتائج الفرض الأول مع ما جاءت به نتائج دراستى سام (Sam, 2014), و(العنزي، ٢٠١٥)، اللتان أشارتا إلى قصور في اللعب التخيلي لدى الأطفال الذين يعانون من أعراض طيف الذاتوية في مرحلة ما قبل المدرسة.

ومع ما أشارت إلية (أباظة، ٢٠٠٣: ٢٥)، و(الشربينى، ٢٠١١: ٢٦٥)، بأن الطفل الذاتوي يفتقد القدرة علي التخيل فهو غير قادر علي اللعب التخيلي أو الخيالي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه:

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج القائم على اللعب التخيلي على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين في اتجاه التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين كما يتضح فى جدول (٢١).

جدول رقم (٢١)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين

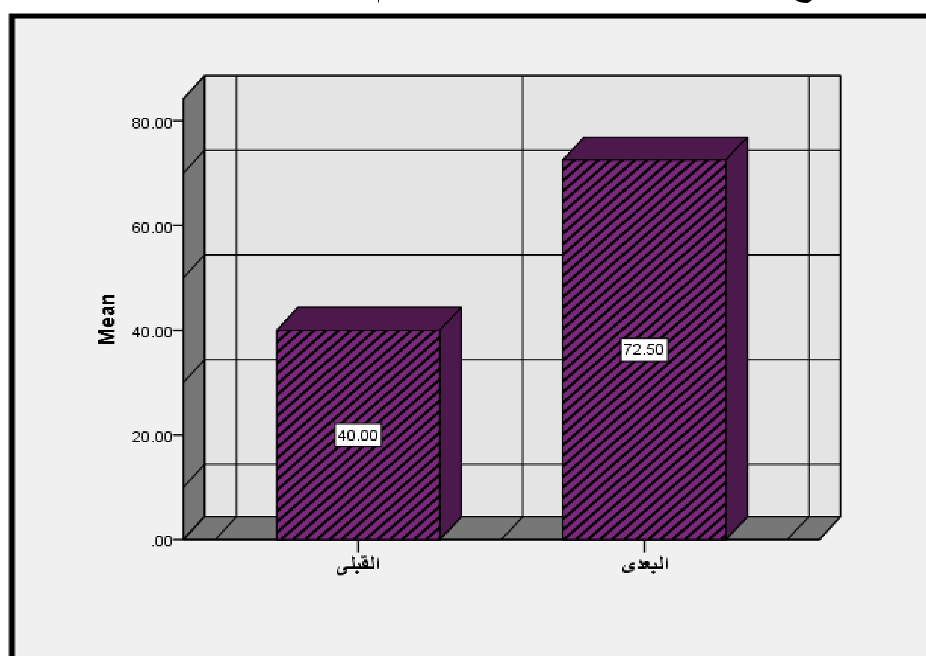
ن = ٧

المتغيرات	القياس القبلي- البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين	الرتب السالبة	–	–	–	٢,٣٧٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥	فى اتجاه القياس البعدى
	الرتب الموجبة	٧	٤	٢٨			
	الرتب المتساوية	–					
	اجمالى	٧					

Z = ٢,٣٧٥ عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين فى اتجاه القياس البعدى .

ويوضح شكل (٣) الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين.



شكل رقم (٣)

الرق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين كما يتضح فى جدول(٢٢).

جدول رقم (٢٢)

نسبة التحسن بين القياسين القبلى والبعدى على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين

المتغيرات	متوسط القياس القبلى	متوسط القياس البعدى	نسبة التحسن
مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين	٤٠,٠٠	٧٢	٤٤%

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح مما سبق تحقق الفرض الثانى حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب الأطفال الذاتويين فى التطبيق القبلى والبعدى على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين فى اتجاه المقياس البعدى. مما يشير إلى فاعلية برنامج اللعب التخيلى المستخدم فى الدراسة والذى أدى إلى إرتفاع متوسطات رتب درجات الأطفال على بنود مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود إلى طبيعة ونوعية الأنشطة التى تتضمنها جلسات البرنامج المستخدمة فى تنمية قراءة العقل للطفل الذاتوى، فقد حرصت الباحثة على شمولية البرنامج مع تعدد الأنشطة وتنوع الفنيات المستخدمة، كما راعت الباحثة أن تكون الأنشطة متنوعة وتتسم بالمرونة واستخدمت أكثر من استراتيجية داخل الجلسة الواحدة، حتى يستطيع الطفل استيعاب النشاط والإنغماس فيه وإعمال مهاراته العقلية.

وتختص الباحثة هنا استراتيجية العصف الذهني، والتي تمثلت فى الأسئلة التى كانت توجه للطفل فى نهاية الجلسات حيث استعملت الباحثة هذه الاستراتيجية لاعمال القدرات العقلية من مهارات التفكير والتذكر لدى الطفل الذاتوي، والذي اتضحت أهميتها خلال التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين، والذى تحتوي مهامه على أسئلة تبرير كانت فى التطبيق القبلي للمقياس تشكل صعوبة في الاستيعاب، ولكنها باتت يسيره بعد الخضوع لجلسات البرنامج فى التطبيق البعدي للمقياس.

و تتفق نتائج الفرض الثانى مع ما أسفرت عنه نتائج دراسات كلٍ من: ميلز (Mills, 2014)، ودونج (Dong, 2013) والتى أشارت نتائجهما إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من قراءة العقل واللعب التخيلي لدى الأطفال الذاتويين وهو ما يمكن أن يعطي مؤشراً على إمكانية تحسين قراءة العقل من خلال تحسين قدرات اللعب التخيلي للذاتويين.

وقد أشارت نتائج الدراسة التى أجراها دونج (Dong, 2013) بعنوان "هل يوجد تقارب أم خلاف بين "نظرية النظرية" و"نظرية المحاكاة"؟ بحث العلاقة بين اللعب التخيلي وقراءة العقل لدى الأطفال الذاتويين في سن ما قبل المدرسة". وقد قام البحث بمقارنة النظريتين عبر فحص العلاقات بين اللعب التخيلي للأطفال الذاتويين وقدراتهم في فهم الاعتقاد الخاطئ. أجريت ثلاث دراسات حول أطفال ما قبل المدرسة من فئة الذاتويين تتراوح أعمارهم بين ٣-٥ سنوات من منطقة نائية شرق الصين بهدف الإجابة على ثلاثة تساؤلات تفرضها الاستنتاجات المختلفة للنظريتين. كان التساؤل الأول هو: هل يوجد تسلسل نمائي بين فهم الحالات العقلية للذات والآخرين؟، أما التساؤل الثاني فكان: "هل ترتبط قدرات فهم الحالات العقلية باللعب التخيلي الذاتي واللعب التخيلي الاجتماعي للذاتويين، وكان التساؤل الثالث: "هل يؤثر نوعا التدخل باللعب التخيلي الاجتماعي المصممة في ضوء النظريتين على كفاءة الأطفال الذاتويين في فهم الاعتقاد الخاطئ عبر مقارنة مجموعتي التدخل مع مجموعة ضابطة، تضمن منهج التدخل القائم على نظرية النظرية مناقشة صريحة للهويات المتعددة للذات، في حين لم تتضمن المعالجة القائمة على نظرية المحاكاة أي مناقشة. لم تساند نتائج أي من الدراسات الثلاث النظريات كلياً أو بصورة مستمرة. على وجه التحديد، أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال استطاعوا فهم الاعتقاد الخاطئ للآخرين قبل أن يفهموا الاعتقاد الخاطئ للذات. جاءت تلك النتيجة متباينة مع النظريتين. كما أشارت النتائج أن فهم الأطفال للاعتقاد الخاطئ ارتبط فقط باللعب التخيلي الاجتماعي، لكن ليس باللعب التخيلي الذاتي. مع ذلك، ونظراً لإمكانية استخدام مفهوم النماذج المتعددة للتمثيلات في تفسير العلاقة بين اللعب التخيلي وقدرات فهم الاعتقاد الخاطئ بدون أي ميول نظرية، لا يمكن الحصول على دليل للمقارنة بين النظريتين من خلال تلك الوسائل ونتائج فحص العلاقة كما حددتها الدراسة. كما أظهرت

نتائج دراسة التدخل أن منهج التدريب الذي كان يتضمن مناقشة الهويات المتعددة للذات أدى إلى تأثير دال وإيجابي على قدرات الأطفال الذاتويين في فهم الاعتقاد الخاطئ.

وقد اتفقت نتائج الفرض الثانى مع تعريفات اللعب التخيلى، والتى تربط اللعب التخيلى بالنمو العقلى مثل تعريف تشيرستى (Christi, 2010: 3) بأنها ألعاب يستخدم خلالها الأطفال التقمص وعمل التحولات التخيلية لتجسيد القصص.

وقد ركزت الباحثة فى إعداد جلسات البرنامج على استخدام اللعب التخيلى كعلاج لخفض التوترات والضغوط الحياتية التى قد تزيد من الاضطراب وتعيق عملية التعلم والتدريب عند الطفل الذاتوى، حيث أن النظرية التنفيسية للعب، وهي نظرية مدرسة التحليل النفسي الفرويدية وتركز على ألعاب الأطفال بخاصة اللعب التخيلي إذ ترى أن اللعب يساعد الطفل على التخفيف مما يعانيه من القلق الذي يحاول كل إنسان التخلص منه بأية طريقة واللعب إحدى هذه الطرق وتشبه هذه النظرية إلى حد ما نظرية الطاقة الزائدة.

واللعب التخيلي عند مدرسة التحليل النفسي تعبير رمزي عن رغبات محبطة أو متاعب لا شعورية وهو تعبير يساعد على خفض مستوى التوتر والقلق عند الطفل، فالطفل الذي يكره أباه كراهية لا شعورية قد يختار دمية من الدمى التي يعدها الأب فيفقأ عينيها أو يدفنها في الأرض وهو بهذه الحالة يعبر عن مشاعره الدفينة بوساطة اللعب، وترى الولد الذي يغار من أخته التي تقاسمه محبة والديه يضمر لها عداء يعبر عنه دون قصد بالقسوة على دميته التي يتوهم فيها شخص أخته لذا فالأم تستطيع أن تعرف شيئاً عن حالة طفلها النفسية من الطريقة التي يعامل بها دميته فهو يضرب دميته أو يأمرها بعدم الكلام أو يقذفها من الباب وهذه كلها رموز تدل على أشياء تسبب له القلق.
(غازي الدين، ٢٠٠٩: ٣)

ولا شك أن الطفل يتغلب على مخاوفه عن طريق اللعب التخيلي فالطفل الذي يخاف أطباء الأسنان يكثر من الألعاب التي يمثل فيها دور طبيب أسنان إذ أن تكرار الموقف الذي يسبب الخوف من شأنه أن يجعل الفرد يألفه والمألوف لا يخيفنا لأننا نتصرف حياله التصرف المناسب ولدينا متسع من الوقت لهذا التصرف بخلاف غير المألوف والأطفال الذين يخافون من الأطباء يعطون لعبة تمثل المريض وسماعة ليفحصوا

بها وليمثلوا دور الطبيب بأنفسهم وبذلك يستطيعون التغلب على مخاوفهم من الأطباء بوساطة ألعابهم. (Russ, 2013: 5)

إن نمو اللغة واللعب التخيلي ونظرية العقل تحدث بصورة متناغمة لدى الأطفال الأسوياء، وهو ما يدل على اشتراكها في مقومات القدرة على التمثيل. نظراً لعيوب اللغة بين الأطفال الذاتويين، يمكن أن يعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات في قراءة العقل، وهو ما يمكن أن يرتب الاجتماعية خلال اللعب التخيلي.
(Garcia, Shaw, et al, 2000: 61)

وتختلف نتائج الفرض الثانى مع ما ذكره كلٌ من ستيك (Stich, 2015)، ومرينو (Merino, 2015)، اللذان أشارا لوجود علاقة سلبية بين اللعب التخيلى وقراءة العقل لدى الطفل الذاتوى.

وهنا يظهر التناقض الشديد بين الدراسات فيما يتعلق بالعلاقة بين اللعب التخيلي وقراءة العقل للأطفال الذاتويين، على الرغم من أن هذه الدراسات كلها قد أجريت فى الثلاث سنوات الأخيرة، وهو ما قد حث الباحثة على إجراء هذه الدراسة في محاولة منها لحسم هذا التناقض.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على اللعب التخيلي على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية فى اتجاه القياس التتبعى.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على اللعب التخيلي على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية كما يتضح فى جدول (٢٣).

جدول رقم (٢٣)

الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال الذاتويين فى القياسين البعدى والتتبعي على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى

ن = ٧

المتغيرات	القياس القبلى- البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
التمثل الذهنى للمحتوى المرئى	الرتب السالبة	–	–	–			
	الرتب الموجبة	–	–	–	–	غير دالة	–
	الرتب المتساوية	٧					
	اجمالى	٧					
التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه للذات	الرتب السالبة	–	–	–			
	الرتب الموجبة	–	–	–	–	غير دالة	–
	الرتب المتساوية	٧					
	اجمالى	٧					
التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه خارجيا	الرتب السالبة	–	–	–			
	الرتب الموجبة	–	–	–	–	غير دالة	–
	الرتب المتساوية	٧					
	اجمالى	٧					
الدرجة الكلية	**الرتب السالبة**	–	–	–			
	الرتب الموجبة	–	–	–	–	**غير دالة**	–
	الرتب المتساوية	٧					
	اجمالى	٧					

Z = غير دالة.

يتضح من جدول (٢٣) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال الذاتويين في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

مما سبق يتضح عدم تحقق الفرض الثالث حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع فى التطبيق البعدى والتتبعى (بعد مرور ثلاثة أسابيع) على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى غير داله.

مما يدل على استمرار تأثير برنامج اللعب التخيلى على عينة الدراسة فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

وأشارت النتائج فى الدراسة الحالية إلى حصول الأطفال الذاتويين على أعلى درجة من التمثل الرمزى الذهنى فى القياس البعدى لمقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى، وقد حقق الأطفال عينة الدراسة الدرجة نفسها فى المقياس التتبعى حيث لا توجد درجات أعلى لتحقيقها.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الباحثة حاولت منذ بداية لحظة التخطيط والإعداد لجلسات البرنامج مراعاة تنمية التمثل الرمزى الذهنى للطفل الذاتوى، وأن تنميته تحتاج إلى عدد كبير ومتنوع من الأنشطة المبنية على بعضها البعض فى تسلسل منطقى متناسب مع خصائص عينة الدراسة، وذلك لتنمية وترسيخ hالتمثل الرمزى الذهنى لديهم وبالتالى يصبح جزءا لا يتجزء من بنائهم العقلى والمعرفى.

حيث أكدت الدراسات أن مستوى الذاكرة بعيدة المدى لدى الأطفال الذاتويين أفضل من الذاكرة قصيرة المدى، ويدل ذلك على أنهم لا يتذكرون إلا الخبرات أو المعلومات التي يتكرر تعاملهم معها لفترة زمنية طويلة، أما المعلومات والخبرات التي تمر بسرعة من أمامهم فإنهم يعانون قصوراً في تذكرها. (Sebra & Southgate, 2015: 66)

أثناء اللعب التخيلي، يكون الطفل الذاتوي متحفزاً لإشباع حاجته الفطرية للخيال والاستكشاف وإتقان تمثيل عناصر البيئة المحيطة به ورمزيتها، كما يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد للطفل والقدرة على حل المشكلات وتجربة مجموعة من الخيارات بدون خوف من النتائج السلبية. يمكن أن يكون اللعب التخيلي للطفل الذاتوي قصير أو طويل الأجل تبعاً لحالة تقدم الطفل. (Nasiyran & Pavu, 2014: 170)

واستخدمت الباحثة أدوات واستراتيجيات وفنيات ووسائل متعددة أثناء بناء وإعداد جلسات البرنامج، وراعت الباحثة تعاقب الجلسات واتصالها وبنائها على بعضها البعض.

وهذا ما أشارت إليه نظرية برونر بأن التمثلات الذهنية شكل من أشكال التصور الملموسة والثابتة. (Lush & Martin, 2012: 39)

وتشير نظرية بياجيه وإنهلدر (Inhelder & Piaget) أن الوظيفة الرمزية التمثلية– أو القدرة على استدعاء أشياء أو مواقف غير مُدركة تلقائياً، باستخدام الإشارات أو الرموز، وأهم عامل لظهور وتطور هذه الوظيفة هو نمو التقليد أو المحاكاه. ويرى بياجيه أن التقليد يؤدي إلى التمثل الرمزي الذهني، وهو تكوين صورة الشيء، ويمكن اعتباره شكلا من أشكال التقليد المُستدمج، أي تواصل عملية المواءمة، وبما أن التقليد الرمزي ناتج عن اللعب، فمن الضروري دراسة التقليد واللعب عند الطفل، لدراسة تكوين التصور الرمزي؛ وهذا ما نجده في كتابه: "تكوين الرمز عند الطفل".
(Piaget, 2004: 28)

ونتائج الفرض الثالث للدراسة الحالية يؤكد ما أشارت إليه تارا (Tara, 2016) فى دراستها بعنوان "برنامج باستخدام الألعاب التخيلية الإثرائية مع الأطفال الذاتويين" كان الهدف من الدراسة هو تحديد أثر الألعاب التخيلية الإثرائية على تنمية بعض مهارات التفاعل والخيال لدى الأطفال. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال أصبحت تفاعلاتهم أكبر عند تطبيق برنامج الألعاب التخيلية الإثرائية.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على اللعب التخيلي على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين في اتجاه القياس التتبعي.

وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ولكوكسن Wilcoxon لإيجاد الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال الذاتويين في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين كما يتضح فى جدول (٢٤)

جدول رقم (٢٤)

الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين

ن = ٧

المتغيرات	القياس القبلى- البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	اتجاه الدلالة
مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين	الرتب السالبة	-	-	-	٢,٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥	فى اتجاه القياس التتبعي
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
	الرتب المتساوية	٢					
	اجمالى	٧					

Z = ٢,٠٦ عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من جدول (٢٤) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال الذاتويين في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين فى اتجاه القياس التتبعي.

تفسير نتائج الفرض الرابع:

مما سبق يتضح تحقق الفرض الرابع حيث كانت قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع فى التطبيق البعدى والتتبعى (بعد مرور ثلاثة أسابيع) على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين داله. مما يدل على استمرار تأثير برنامج اللعب التخيلى على عينة الدراسة فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن القدرات العقلية وقراءة العقل عملية نمائية تبنى على معطيات ودلالات يقوم من خلالها الطفل إعطاء مخرجات واستنتاجات ذات علاقة بالمدخلات وهذا ما بنت علية الباحثة جلسات برنامج اللعب التخيلى فى الدراسة الحالية.

وهذا ما يتفق مع ما أشار اليه فيجوتسكى، بأن للعب دورا رئيسيا فى نمو الطفل، فالنشاط التخيلي وإبداع الأهداف وصوغ الدوافع الاختيارية كل ذلك يظهر من خلال اللعب

ويجعله في أعلى مراحل نمو ما قبل المدرسة فيجوتسكي يرى أن اللعب يحتوي على الميول النمائية كلها. (Thompson & Varela, 2001: 71)

وهذا ما أسفرت عنه نتائج دراسة (كريم، ٢٠١٥)، والتى أثبتت تحسن التدرج فى المستويات التعليمية، والإعتماد على النفس، والمهارات الوظيفية والاجتماعية كنتيجة لاستخدام مزيج من الإستراتيجيات التعليمية مع الأطفال الذاتويين.

ويدور اللعب التخيلي أو الإيهامي حول صور عقلية يحاول الطفل أن ينفذها في عالمه الحقيقي وتأتي هذه الصور عن طريق ما يمثله الطفل من أحداث وممارسات عن طريق المحاكاة أو التقليد للتعبير عن شعوره ورغباته الدفينة.
(Raj & Gordon, 2015: 92)

كما ترجع الباحثة استمرار تأثير البرنامج لتحسن قدرة الطفل الذاتوى على فهم تعبيرات ورغبات ومعتقدات الآخرين التى قامت الباحثة بإعداد الجلسات بطريقة منهجية لتنميتها، مما أدى إلى نمو قدرة الطفل على إستيعاب المدخلات من البرامج والأنشطة والخبرات حياتية التى تقدم له ويمر بها يوميا.

وقد أسفرت الدراسة الحالية عن إظهار المهارات الأخرى التى أشار إليها سيمون (Simon) فى توضيحه لأهمية اللعب التخيلى للطفل الذاتوى حيث أشار إلى أنه هناك دافع آخر مهم لتعليم الأطفال المصابين بالذاتوية مهارات اللعب ألا وهو أن اللعب مجال مهم لتعليم مهارات أخرى كثيرة، مثل اللغة والتواصل، التعاطف، وتبادل الادوار، والارقام والحروف، حيث أن اللعب يساعد في اكتساب هذه المهارات والكثير الكثير من المهارات الأخرى.

وتتمثل المهارات الأخرى فى الدراسة الحالية فى تنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل. (Simon, 2012: 45)

وأخيرا مما لا شك فيه أن من حق كل طفل أن يمارس اللعب بالطريقة التى تتناسب مع قدراته وإمكانياته المادية والعقلية والجسدية، حيث أن اللعب يمثل أهم ركائز النمو للطفل بصفة عامة وللطفل الذاتوى بصفة خاصة.

ثانياً: خلاصه نتائج الدراسة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى فى اتجاه القياس البعدى.
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين فى اتجاه القياس البعدى.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى.
٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال الذاتويين فى اتجاه القياس التتبعى.

ثالثاً: التوصيات

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الراهنة، تقدم الباحثة عددا من التوصيات التى من الممكن الإستفادة بها وهى كالتالى:

١- الإهتمام بتقديم برامج من الأنشطة اللعبية للأطفال الذاتويين.
٢- توعية الآباء بأهمية ترك مساحة من الحرية لممارسة اللعب بالمنزل وعدم تقييد الأطفال بلوائح منزلية تعوق نموهم، وعمل برامج توعية للآباء توضح أهمية اللعب لأبنائهم.
٣- إعداد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال العاملين بمدارس الدمج عن كيفية التعامل مع الأطفال الذاتويين.
٤- إعداد وتقنين مقاييس عربية تختص بقياس المهارات العقلية والذهنية للأطفال الذاتويين.

رابعاً: البحوث المقترحة

١- عمل دراسات بحثية توضح العلاقة بين التمثل الرمزى الذهنى وقراءة العقل والنمو اللغوى عند الأطفال الذاتويين.

٢- عمل دراسات بحثية توضح العلاقة بين اللعب التخيلى واللغة الإستقبالية والتعبيرية عند الأطفال الذاتويين.

قائمة المراجع

- أولاً: المراجع العربية
- ثانياً: المراجع الأجنبية

أولاً: المراجع العربية:

١- أباظة، امال عبدالسميع (٢٠٠٣). اضطرابات التواصل وعلاجها، القاهرة: دار الأنجلو المصرية ط١.
٢- الجرواني، هالة إبراهيم؛ صديق، رحاب محمود (٢٠١١). برنامج تدريبي لإكساب الطفل التوحدي المهارات الحياتية التي تؤهله للأداء الوظيفي، دار المعرفة الجامعية، عمان.
٣- حسين، سها علي (٢٠٠٠). تأثير منهج حركي في تعلم بعض المهارات الخاصة بالرياضيات لأطفال التوحد، مجلة علوم التربية الرياضية، مجلد ٣، عدد ٣.
٤- الحمامي، عبدالكريم (٢٠١١). برنامج التدخل المبكر لتنمية المهارات الحركية للطفل، فصلت للدراسات والنشر، عمان، الأردن.
٥- الخوالي، إحسان (٢٠١١). فاعلية الخدمات المقدمة في مؤسسات التربية الخاصة في الأردن في ضوء نتائج تقويم الحاجات للمستفيدين من هذه الخدمات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، عمان.
٦- ربيع، محمود (٢٠١٤). أنواع التدخلات العلاجية لاضطراب التوحد (الأويتزم)، دار إبداع للنشر، عمان.
٧- الريماوي، محمد (٢٠٠٨). علم نفس الطفل، الطبعة الثانية، عمان : دار الشروق.
٨- الزارع، نايف عابد؛ عبيدات، يحيى فوزي (٢٠١١). الطلاب ذوو اضطرابات طيف التوحد، دار الفكر للنشر والتوزيع.
٩- الزريقات، إبراهيم (٢٠١٠).التوحد :الخصائص والعلاج.عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.
١٠- السعد، سيد (٢٠١١). شدة السلوك التوحدي وفق متغير العمر والجنس لدى الأشخاص التوحديين، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد ٧٤.
١١- شاكر، سوسن (٢٠١٢). أهم الخصائص والأعراض للتوحد الطفولي، الحوار المتمدن، العدد ٣٦٨٠.
١٢- الشامي، منى (٢٠٠٩). التوعية والتدريب حول إعاقة التوحد، المؤتمر الوطني الأول للتوحد، المؤسسة اليمنية للتربية الخاصة ومركز اليمن للتوحد، صنعاء، اليمن.
١٣- الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠٠٦). مقياس المستوى الاجتماعى والاقتصادى للأسرة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
١٤- شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). الشموع المضيئة نحو الكفيف وضعيف البصر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٥-صالح، عبدالله (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي قائم على الاستراتيجيات البصرية في تنمية بعض المهارات الحركية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ج ٤، ع ٥.

١٦-الصمادي، جميل؛ الحديدي، منى يحيى، خولة (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.

١٧-طعيمة، دينا سعيد محمد (٢٠١٠)، بعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال الاجترارين والأطفال ذوي متلازمة اسبرجر (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

١٨- عاقل، مرسي (٢٠٠٦). مرجع في التوحد، الطبعة الثانية، مصر، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٩- عبد المنعم، محمد شوقي (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي فردي لتنمية بعض مهارات التواصل اللغوي لدى عينة من الأطفال التوحديين {الأوتيزم}، رسالة ماجستير، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

٢٠- عبد المنعم، مروه ممدوح (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي في خفض العدوانية لدى الأطفال التوحديين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.

٢١- عبد الواحد، إبراهيم سليمان (٢٠١٠). سيكولوجية الفئات الخاصة: رؤية في إطار علم النفس الإيجابي، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

٢٢-العثمان، إبراهيم (٢٠١٤). علم الاجتماع التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

٢٣- عراقي، إيهاب (٢٠١٢). الأوتيزم (التوحد) والإعاقة العقلية، دراسة سيكولوجية، (ط١). القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

٢٤- عسلية، كوثر حسن (٢٠٠٦). التوحد، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٢٥- علي، محمد؛ محمود، حسن (٢٠١٢).اضطراب التوحد لدى الأطفال، مجلة كلية التربية، مجلد ٥، ع ٢، جامعة المنصورة.

٢٦-العنزي، بنسعود (٢٠١٥). معوقات العمل مع الأطفال التوحديين، مجلة طيبة للعلوم التربوية، مجلد ٢٧، العدد ١٧.

٢٧-العيسوي، عبد الرحمن (٢٠١٢).: قاموس مصطلحات علم النفس الحديث والتربية، دار المعرفة الجامعية.

٢٨-العيسوي، عبدالرحمن (٢٠٠٥).دراسات في علم النفس الاجتماع، بيروت، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

٢٩- غازي الدين، محمد (٢٠٠٩). التوحد مرض محير يهدد أطفال الخليج، القاهرة، مجلة نصف الدنيا، العدد ١٨، مؤسسة الأهرام.

٣٠-فراج، عثمان (٢٠٠٢). الإعاقات الذهنية، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والأمومة.

٣١-قحطان، احمد الظاهر(٢٠٠٩). التوحد، ط١، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

٣٢-القمش، مصطفى؛ المعايطة، خليل (٢٠٠٧). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان، دار المسيرة.

٣٣-قنديل، شاكر محمد (٢٠٠٥). إعاقة التوحد طبيعتها وخصائصها، جامعة المنصورة، المؤتمر السنوى لكلية التربية، ص١.

٣٤-كريم، سارة (٢٠١٥). ندوة التشخيص الطبي والتقييم النفسي والتربوي لذوي الحاجات الخاصة (فئة الإعاقة) جامعة الخليج العربي ضمن برنامج مؤسسة سلطان بن عبد العزيز آل سعود للتربية الخاصة.

٣٥-اللقاني، أحمد، علي الجمل (٢٠٠٣). معجم مصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، عالم الكتب الطبعة الثالثة.

٣٦-محمد، أحمد الفوزان (٢٠١٤). التوحد المفهوم والتعليم والتدريب (مرشد إلى الوالدين والمهنيين)، الرياض، دار علم الكتب.

٣٧-محمد، عادل عبد الله (٢٠١٣). مدخل إلى اضطرابات التوحد (النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، .

٣٨-المشرفي، إنشراح إبراهيم محمد (٢٠٠٩). تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٣٩-مصطفى، اسامة فاروق؛ الشربيني، السيد كامل (٢٠١١). التوحد: الأسباب، التشخيص والعلاج، عمان، دار المسيرة.

٤٠-مطحنة، خالد محمد أحمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تأهيلي فى تنمية بعض المهارات المهنية وتحسين السلوك التكيفى لدى عينة من الأطفال التوحديين، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

٤١-المغلوث، فهد (٢٠٠٦). كل ما يهمك معرفته عن اضطراب التوحد، الرياض السعودية مكتبة الملك فهد، الطبعة الأولى.

٤٢-النجار، خالد عبد الرازق (٢٠١٥). إعاقات النمو الشامل، القاهرة، دار طيبة للطباعة والنشر.

٤٣-النجدي، سميرة أبوزيد (٢٠٠٣). فنون المعوقين وطرق تدريسها، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

٤٤-نور، شارين (٢٠١٠). المرجع في اضطراب التوحد :الخصائص والعلاج، إصدارات المعهد الوطني للصحة النفسية، رقم ٤٠٢٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

45- American Association for Disabilities (2000). History of Intellectual Disability. Washington, DC: Autho, American Autism Association (AAS). http://www.autismsociety.org/site/PageServer?pagename=about_whatis_home. Accessed Jan. 14, 2009.

46- Angresol, R. & Shribman, S. (2016). Blood serotonin levels in autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. European Neuropsychopharmacology, 24, 19-92.

47- Averill, C. M.(2015). The Relationship between Emotion Perception and Theory of Mind in Children with Autism. The Ohio State University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 9951628.

48- Baron-Cohen, S. (1985). Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience (2nd ed.). (pp. 83-123). xix, 530 pp. New York, NY, US: Oxford University Press; US.

49- Begeer, S.; Malle, B. F; Nieuwland, M. S.; & Keysar, B. (2013). Using Theory Of Mind To Represent And Take Part In Social Interactions: Comparing Individuals With High-Functioning Autism And Typically Developing Controls. European Journal of Developmental Psychology; 7(1): 104-122.

50- Berk, L. E., Mann, T.D., & Ogan, A.T. (2014). Make-Believe play: Wellspring for development of self-regulation. In D. Singer, R.M. Golinkoff, & Hirsh-Pasek (Eds.), Play =Learning: How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth. New York, NY: Oxford University Press.

51- Bruck, N. (2015). Improvement of Mental Representations of Young Autistic Children Using A Natural Behavioral Approach: Effects on Language, Pretend Play and Joint Attention, Journal of Autism and Related Disorders; 3 (6).

52- Carpendahl, J. I., & Chandler, M. J. (2011). On The Distinction Between False Belief Understanding And Subscribing To An Interpretive Theory Of Mind. Child Development, 67, 1686–1706.

53- Causlin, B., & Roger, K. (2009). Mental Representation and Mental Practice: Experimental Investigation on the Functional Links between Motor Memory and Motor Imagery, Journal of Autism, 6 (7).

54- Causlin, V. W. (2011). Subphenotype-dependent disease markers for diagnosis and personalized treatment of autism spectrum disorders.Disease Markers, 33, 277–288.

55- Chandler, M. J. and Hala, S., (2016). The Role of Personal Involvement in the Assessment of Early False Belief Skills, in C. Lewis and P. Mitchell (Eds.), Children'sEarly Understanding of Mind: Origins andDevelopment, pp. 403-25., Hove:Lawrence Erlbaum.

56- Chandler, M. J., Sokol, B. W., & Hallett, D. (2001). Moral responsibility and the interpretive turn: Children's changing conceptions of truth and rightness. In B. F. Malle, L. J. Moses, & D. A. Baldwin (Eds.), Intentionsand intentionality: Foundations of social cognition (pp. 345–365). Cambridge, MA: MIT Press.

57- Chandler, M., Boyes, M., & Ball, L. (2012). Relativism and stations of epistemic doubt. Journal of Experimental Child Psychology, 50, 18–19.

58- Chin, Hsiao Y.; & Bernard-Opitz, V. (2015). Teaching Conversation Skills To Children With Autism: Effect On The

Development Of A Theory Of Mind. Journal of Autism and Developmental Disorders; 30 (6): 569-583.

59- Christi, P. (2010). Systematically Teaching Students With Autism Spectrum Disorder About Expository Text Structures, Journal of Autism and Developmental Disorder, 37: 3.

60- Clements, W. A., & Perner, J. (2014). Implicit understanding of belief. Cognitive Development, 377.

61- Courat, L., Barr, O., & Sniper, P. (2013), "Through the looking glass: Pretend play for children with autism," in Proc. IEEE Int. Symp. Mixed Augmented Reality, pp. 368.

62- Csibra, G., & Southgate, V. (2015). Evidence for infants' understanding of false beliefs should not be dismissed. Trends in Cognitive Sciences, 66.

63- De Villiers, J. Language And Theory Of Mind: What Are The Developmental Relationships? In: Baron-Cohen, Simon [Ed]; Tager-Flusberg, Helen [Ed]; Cohen, Donald J [Ed]. (2014). <u>Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience</u> (2nd ed.). (pp. 83-123). xix, 530 pp. New York, NY, US: Oxford University Press; US.

64- Decker, K. & Fair, A. (2016). The Correlation Between Make Belief

65- Delinicolas, E. K.,& Young, R. L. (2014). Joint attention, language, social relating, and stereotypical behaviours in children with autistic disorder, Sage Journals; 11 (5).

66- Denis, P. (2010) „Prospective Possibilities for Building Resilience in Children, their Families and Communities‟, Child Care in Practice, 14 (1), pp. 83-91.

67- Dinapoli, M. (2015). Using Pretend and Dramatic Role-Play to Develop Emotional Aptitude of Children with Autism, Autism in Action Journal, 8 (15).

68- Dodd, S. (2007). Understanding Autism. Artamon, NSW, Australia, 15.

69- Doherty, M. J. (2008). Theory of mind: How do children understand others' thoughts and feelings. Hove, UK: Psychology Press, 9.

70- Dong, J. (2013). The Dispute or the Conciliation of "Theory Theory" and "Simulation Theory"? An Investigation of the Relation between Pretend Play and Theory of Mind in Preschoolers. The Chinese University of Hong Kong: Hong Kong.

71- Dorty, D. (2008). The past achievements and future promises of developmental psychopathology: The coming of age of a discipline. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 71.

72- Eder, R. (1990). The emergent personologist: The structure and content of 3 1/2, 5 1/2, and 7 1/2-year-olds' concepts of themselves and other persons. Child Development,, 16.

73- Eriksson, S. (2014) Children In Play Therapy: What Significance Does This Have For Their Parent's Perceived Health? Bachelor thesis in Public Health science. The Faculty of Health and Occupational Studies. The University of Gävle, Sweden, p. 38.

74- Etkin, C.;Miller, C.A., & Mills, K. (2014). DNA methylation and histone acetylation work in concert to regulate memory formation and synaptic plasticity. Neurobiol. Learn. Mem. 89.p.419.

75- Finak, J. (2014). The Picture Exchange Communication System: A community implementation study. York University (Canada), ProQuest, UMI Dissertations Publishing, NR92776, 17-19.

76- Fiorelli, K., & Russ, S. (2015). Aggression in pretend play and aggressive behavior in the classroom. Early Education and Development, 24(3), 2- 33.

77- Flavell, J.H., & Miller, P.H. (1998). Social cognition. In W. Damon (Series Ed.), D. Kuhn, & R. Siegler (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 2.Cognition, perception, and language (pp. 851–898). New York: John Wiley.

78- Fower, Z. C. (2013). Brain growth trajectories in mouse strains with central and peripheral serotonin differences: Relevance to autism models. Neuroscience, 210, 126-27.

79- Garcia MM, Shaw DS, Winslow EB, Yaggi KE. (2000). Destructive sibling conflict and the development of conduct problems in young boys. Developmental Psychology; 36:44–53.

80- Goldstein, S. (2012). A National Study of Autistic Symptoms in the General Population of School-Age Children and Those Diagnosed with Autism Spectrum Disorders, Psychology in Schools, ٧ (10).

81- Greevs, K. (2008). The association of quality of social relations, symptom severity and intelligence with anxiety in children with autism spectrum disorders, Autism; 17: 1.

82- Hale, C. M; & Tager-Flusberg, H. (2015). Social Communication in Children with Autism: The Relationship between Theory of Mind and Discourse Development. Autism; 9(2): 157-178.

83- Haray, A. H. (2016). Effects Of Picture Exchange Training On Communication Topographies. University Of North Texas, Proquest, UMI Dissertations Publishing, 1471486, 91-102.

84- Harris, P. L. Social Cognition. In Kuhn, Deanna [Ed]; Siegler, Robert S [Ed]; Damon, William [Ed]; Lerner, Richard M [Ed]. (2015). Handbook of child psychology: Vol 2, Cognition,

Perception, And Language (6th ed.). (pp. 811-858). xxvii, 1042 pp. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc; US.

85- Hartley, S. L.; Sikora, D. M. (2015). Sex Differences in Autism Spectrum Disorder: An Examination of Developmental Functioning, Autistic Symptoms, and Coexisting Behavior Problems in Toddlers, Journal of Autism and Developmental Disorders; 39(12).

86- Heyman, I. (2016): A population survey of mental health problems in children with Autism. Dev Med Child Neurol 45:292–295.

87- Hofmeister, P. and Norcliffe, E. (2014). Does resumption facilitate sentence comprehension? In Hofmeister, P. and Norcliffe, E., editors, The Core and the Periphery: Data-driven Perspectives onSyntax Inspired by Ivan A. Sag. CSLI Publications, Stanford.

88- Hubner, C. (2012). Cadherins and neuropsychiatric disorders. Brain Research; 27;1470:130-44.

89- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding Mind And Emotion: Longitudinal Associations With Mental-State Talk Between Young Friends. Developmental Psychology, 34, 1026.

90- Hughes, F. P. (2014). Children, play and development (3rd ed.) Boston: Allyn & Bacon.

91- Hwu, L. A. (2013). The Role of Theory of Mind in the Social Interaction of Individuals with Autistic Disorder: A Model Program. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering; 74 (3-B(E)).

92- Inhelder, B. & Piaget, J. (2005). De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescence. PUF ; English translation. The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence. London: Routledge & Kegan Pau, 97-112.

93- Jackson,S.T.; Vicki, N.; Back, M., & Anthony, A. L.(2016). Teaching Communication Skills Using Pretend Play: An Experience-Based Guide for Educators. J. Intellect.Disabil.Res. 54, 246–265.

94- Joseph, G. E. (2016). How Pretend Play Helps the Acquisition of False-Belief Understanding for Autism Children?

95- Karen, P. (2012). The Autism Intervention Research Network on Physical Health and the Autism Speaks Autism Treatment Network. Pediatrics;137(S2):e20152851D, p. 9.

96- Keating, S. & Dunn, C. D (2002). Characteristics and predictive value of blood transcriptome signature in males with autism spectrum disorders. PLoS One, 7, e49475.

97- Keskin, B. (2015). The Relationship between Theory of Mind, Symbolic Transformations in Pretend Play, And Children's Social Competence. The Florida State University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3216615.

98- Koch, G. D. (2012). Theory of Mind, Pragmatic Language, and Social Skills in Adolescents with Autism Spectrum Disorders. Duquesne University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3519462.

99- Koegel, Robert L. (Ed); Koegel, Lynn Kern (Ed) (2013). Teaching Children With Autism: Strategies For Initiating Positive Interactions And Improving Learning Opportunities. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.

100- Lee, J (2016) Enhancing the motor skills of children with autism spectrum disorders: A pool-based approach. J of Phys Ed, Recreation & Dance.

101- Leekam, S. R. (2013). Social cognitive impairment and autism: What are we trying to explain?. Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B Biological Sciences, 37: 3-32.

102- Leekam, S., & Perner, J. (1991). Does the autistic child have a metarepresentational deficit? Cognition, 40, 203–218.

103- Leibovitch, A. (2015). Theory Of Mind And The Ability To Make Emotional Inferences Among Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorders. University of Massachusetts Amherst, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3589072.

104- Lelard, C. M. (2014). Early identification of autism: Implications for counselors. Journal of Counseling & Development, 85(1), 3- 14.

105- Liebovich, M. A.(2013). Proteomic studies identified a single nucleotide polymorphism in glyoxalase I as autism susceptibility factor. American Journal of Medical Genetics Part A, 131, 3–17.

106- Losh, M.; Martin, G. E.; Klusek, J.; Hogan-Brown, A. L; & Sideris, J. (2014). Social Communication and Theory of Mind in Boys with Autism and Fragile X Syndrome. Frontiers in Psychology; 3 (Article ID 266).

107- Louchakova, O. (2005). Self beyond the ego: Issues in Phenomenological Psychological Study. Paper presented at the 24th Annual International Human Science Research Conference, University of Bournemouth, United Kingdom. Abstract retrieved October 18, 2007 from http://www.hridayamyoga.org/papers.html

108- Lucy A. Suchman (1978). Plans and Situated Actions. Cambridge: Cambridge University Press, p. 9.

109- Lush, V., & Martin, L. (2012). Program Evaluation: An Analysis Of The PUENTES Intensive Home-Based Treatment Program For Young Children With Autism. The Chicago School of Professional Psychology, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3135720.

110- Lynn, K. (2012). Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings, Cognitive and Behavioral Practice; 7 (34).

111- Magnusson, F.; Berntorp, K.;Olofsson, B., &Åkesson, J. (2015). Symbolic Transformations of Dynamic Optimization Problems in Children. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, p. 6.

112- Malek, Ayyoub; Amiri, Shahrokh; Hekmati, Pirzadeh, Issa Jaber; Gholizadeh Hossein (2015). "A Comparative Study On Diadochokinetic Skill Of Dyslexic, Stuttering, And Normal Children". Hindawi Publishing Corporation, ISRN Pediatrics, Vol. 2013, Article ID 165193, http://dx.doi.org/10.1155/2013/165193

113- Malle, B. F (2013). Using Theory Of Mind To Develop Symbolic Representation And Take Part In Social Interactions: Comparing Children With High-Functioning Autism And Typically Developing Controls. European Journal of Developmental Psychology; 7(1): 104-122.

114- Manangan, C. N. (2016). Externalizing Behaviors: Relations to Pragmatic Language and Theory of Mind in Children with Autism Spectrum Disorder. Seattle Pacific University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3598586.

115- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2012). Abnormal child psychology (4th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

116- Mason, R.A., Williams, D.L., Kana, R.K., Minshew, N., & Just, M.A. (2015). Theory of Mind disruption and recruitment of the right hemisphere during narrative comprehension in autism. Neuropsychologia, 46 (1), 269–280. doi:10. 1016/j. neuropsychologia. 2015.07.018

117- Merino, N. M.(2015). Parallel Relations of Pretend Play, Social Competence, and Theory of Mind Development in Preschool Aged

Children. University of California, Santa Barbara, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3390761.

118- Mickey, S. J.; Derio, S. J. (2015). Screening for autism spectrum disorders in Flemish day-care centres with the checklist for early signs of developmental disorders -Emotional Brain. Metabolic brain disease, 1-11.

119- Miller,C. A. (2010). Developmental Relationships Between Language and Theory of Mind. American Journal of Speech-Language Pathology; 15: 142.

120- Mills, P. A. (2014). Preschoolers' Understanding of Mental States in Pretend Play Vs. Traditional Theory Of Mind Tasks. Miami University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3057231.

121- Ming, X.; Brimacombe, M, & Wagner, G. C. (2007). Prevalence Of Motor Impairment In Autism Spectrum Disorders, Brain Development Journal; 29 (9).

122- Morris, A.,& Free, M. (2011). Oxidative stress-related biomarkers in autism: Systematic review and meta-analyses. Free Radical Biology & Medicine, 52 (2).

123- Nasirian, M.,& Bafrooee, K. B. (2014). Effectiveness of The Training, Play Therapy Axlin Approach On Improving Children's Coping With Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Attention Deficit. Technical Journal of Engineering and Applied Sciences; 4 (3): 170,15-16.

124- Neemi, C. (2013). Korean preschoolers’ advanced inhibitory control and its relation to other executive skills and mental state understanding. Child Development, 79, 2.

125- Newbury, D. (2016). "Group Role Play Exercises: Practicing Different Styles of Communication for Young Children Who Stutter". Journal of fluency disorders, 20, 91-116.

126- Newman, L., & Newman, M. (2011). The post-high school outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSER 2011–3005). Menlo Park, CA: SRI International; 2011, 31-34.

127- Nickerson, A. (2016). Effectiveness of Pretend Play Activities in Communicative-Language Development of Children with Autism, Journal of Paedriatrics, 71 (2).

128- Nickerson, Jennifer L. Visual Supports for Communicative-Linguistic Development of Young Children with Autism. University of Wisconsin-Stout, (2013), p. 78.

129- Norris, A. E., & Danlow, O. H. (2009). Postmortem brain abnormalities of the glutamate neurotransmitter system in autism. Neurology, 57, 1618–1628.

130- Opain, A. (2014). Mental representation training as Related to Pretend Play in Autistic Children, PhD Thesis, University of Melbourne: Australia.

131- Orian, H. M., & Landry, J. (2015). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. Child Development, 72, 3-84.

132- Park, S. (2013). Theory of Mind Dynamics in Children's Play: A Qualitative Inquiry in A Preschool Classroom. Virginia Polytechnic Institute and State University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3073113.

133- Pellicano, E. (2007). Links Between Theory Of Mind And Executive Function In Young Children With Autism: Clues To Developmental Primacy. Developmental Psychology, 43, 974-990.

134- Perone, A. T. (2013). The Presence and Significance of Imaginative Play in the Lives of Mexican-American Children. PhD Thesis, University of Illinois: Chicago, p. 11.

135- Perry, D. (2015). Sex Differences In The Corpus Callosum In Preschool-Aged Children With Autism Spectrum Disorder, Molecule Autism 13;6:26. doi: 10.1186/s13229-015-0005-4.

136- Piaget J (2004). Cognitive Development in children: Piaget Development and Learning, J. Res. in Sci. Teaching, 2: 1-109.

137- Premack, D. and Woodruff, G. (1978) Does The Chimpanzee Have A Theory Of Mind? Behav. Brain Sci. 1, p. 526.

138- Raj LE, & Gordon, S. R. (2015). Diagnostic accuracy, reliability and validity of Childhood Autism Rating Scale in India. World J Pediatr; 6: 41-147.

139- Ratzack, T. (2016). The Scottish Strategy for Autism. [online] Available from: http://www. Autismstrategy scotland.org. uk/strategy/linking-goals-aims-andrecommendations.html

140- Rayan, K. & Kargen, P. (2015). Mental Representations Abilities of Children with Autism, Journal of Developmental Disabilities; 2 (5).

141- Reck, S. G, & Hund, A. M. (2011). Sustained Attention And Age Predict Inhibitory Control During Early Childhood. Journal of Experimental Child Psychology, 108, 504-512.

142- Reed, J. P., & Mccarthy (2012). Abnormal Magnocellular Pathway Visual Processing In Infants At Risk For Autism. Biological Psychiatry, 62, 1007–1014.

143- Remmi, C. R., & George, J. (2015).The broad autism phenotype predicts child functioning in autism spectrum disorders. Journal of Neurodevelopmental Disorders, 5, 25.

144- Riggenbach H, ed. (2016). Using Pretend Play to Promote Oral Fluency in Cooperation Social Participation and for High Functioning ASD Children. Ann Arbor: Univ. Mich. Press.

145- Rodriguez, J. I. (2012).Evidence of microglial activation in autism and its possible role in brain under connectivity. Neuron GliaBiol. 7, 205–213. doi: 10.1017/S1740925X12000142.

146- Roger, S. J. (2009) Play and Engagement in Early Autism: The Early Start Denver Model. Volume I: The Treatment. New York: Guilford Press. Also available in Japanese, Italian, Dutch, French, Spanish, and Arabic.

147- Ronald, A., & Happe, F. (2012). How Different Are Girls And Boys Above And Below The Diagnostic Threshold For Autism Spectrum Disorders? Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 51(8), 788-797.

148- Ruffman, T., Slade, L., & Taumoepeau, M. (2014). Theory of mind and language ability: Understanding the bigger picture. Retrieved May 24,2004, from http://www.interdisciplines.org/coevolution/papers/8

149- Russ, B. (2013). Libraries and Autism: Why it matter, Institute of Museum and Library Services: Chicago.

150- Salzinger, K. (2013). The Mystery of Mind Reading. Psyc Critiques; 51(8).

151- Scaton D., & Rabian, M. (2012). Increasing Appropriate Social Interactions of Children with Autistic Spectrum Disorders Using Social Stories. Hattiesburg, MS: University of Southern Mississippi: USA.

152- Schlinger, H. D. (2013). An Operational Analysis Of "Consciousness" And Its Implications For Theory Of Mind. Invited address to the 27th Annual Conference of the Berkshire Association for Behavior Analysis and Therapy, Amherst, MA. Perspective. The Psychological Record; 59: 435.

153- Senju, A., Tojo, Y., Konno, M., Dairoku, H., & Hasegawa, T. (2016) Reading Mind From Pictures Of Eyes: Theory Of Mind, Language Ability, General Intellectual Ability, And Autism. Shinrigaku Kenkyu, 73, 64-70.

154- Shaw, M.E., Corsini, R.J. (2014). "The Application of Role Play in Cultivating the Communicative Competence In Young Stuttering Kids". San Diego, CA: University Associates, Inc.

155- Shlinger, M. T., (2013). Autism spectrum disorder in the genetics clinic: A review. Clinical Genetics, 83, 799–843.

156- Shuqum, T. (2016). Theory of Mind in Toddlers' Friendship Interactions: A Longitudinal Study of Conflict and Pretend Play. University of California, Santa Barbara, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3064770.

157- Siegal, M. (2009). Insights into Theory of Mind from Deafness and Autism. Mind & Language; 15 (1): 12.

158- Simon, B. (2012) Radical Behaviourism available from www.edge.org/response-detail/25473 (accessed 11 February, 2014).

159- Smalinsky, S. (2012). The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children, Journal of Policy Analysis and Management, Volume 34, Issue 2, 8-11.

160- Smith, E. (2011). Profiling for novel proteomics biomarkers in neurodevelopmental disorders. Expert Review of Proteomics, 8, 127–136.

161- Soltanifar, A.,& Ardani, A. R. (2013).Attachment-Based Play Therapy for Iranian Children and Parenting Stress of Their Mothers. Middle-East Journal of Scientific Research 18 (4): 432-437, 2013

162- Specht, A. L.(2015). The Theory of Mind of Dual-Language Learners with Autism Spectrum Disorder. California State University, Los Angeles, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1532474.

163- Stich, M. (2015). Theory of Mind and Pretend Play in Children with Specific Language Impairment. University of Toronto (Canada), ProQuest, UMI Dissertations Publishing, NR72302.

164- Stone, S. J., & Stone, W. (2015). Symbolic Play and Emergent Literacy. Early Child Development and Care; 17 (7): p.1.

165- Strader, W. H. (2013). Dramatic Play in the Lives of Children. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, p.2.

166- Stucky, Kevin. Can Pretend Play Helps Language Development of ASD Children? (2015). Super Duper Handy Handouts, No. 189, Available at: www.superduperinc.com.

167- Swager, L.,& Ganon, M. T. (2015). A review of candidate urinary biomarkers for autism spectrum disorder. Biomarkers, 16, 537–552

168- Tara, K., L. Literacy-Enriched Dramatic Play in Kindergarten. Faculty of Viterbo University, (2016).

169- Taylor, J. L., & Seltzer, M. M. (2010). Changes In The Autism Behavioral Phenotype During The Transition To Adulthood. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(12), 1431–1446. doi:10.1007/s10803-010-1005-z.

170- Thompson, E., and F. Varela (2001) “Radical Embodiment: Neural Dynamics and Consciousness,” Trends in Cognitive Sciences, 71.

171- U.S. Preventive Services Task Force (2008). U.S. Preventive Services Task Force (USPSTF). Rockville, MD: U.S. Dept. of

Health & Human Services, Agency for Healthcare Research and Quality.

172- van der, Z. (2016). Identifying new candidate genes for hereditary facial paresis on chromosome 3q21-q22 by RNA in situ hybridization in mouse. Genomics; 86: 55-67.

173- Vismara, L. A, &Lyons, G. L. (2013). Using Perseverative Interests To Elicit Joint Attention Behaviors In Young Children With Autism: Theoretical And Clinical Implications For Understanding Motivation. Journal of Positive Behavior Interventions; 9: 214-228.

174- Vivian, S. (2014). The Respective Roles Of General Processing Limitations And Theory Of Mind Impairments In Determining The Language Profile Seen In Autism. University of Denver, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 9999876.

175- Weisberg, J. (2015). Social perception in autism spectrum disorders: impaired category selectivity for dynamic but not static images inventral temporal cortex. Cereb. Cortex 24, 15.

176- Wendelken, M. E. (2013). Relationship between Social Cognition, Language, Executive Functions, and Theory of Mind Ability in High-Functioning Autism. Duquesne University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1542103

177- Whitebread, D. (2012) Teaching numeracy: helping children to become confident mathematicians in D. Whitebread (ed), The Psychology of Teaching and Learning in the Primary School, London: Routledge Falmer.

178- WING, L. (1996). The autistic spectrum. London: Constable, 23.

179- Woolfe, T., Want, S. C., & Siegal, M. (2011). Signposts To Development: Theory Of Mind In Deaf Children. Child Development, 73, 768–778.

180- Yermia, S.,& Shikid, E. (2012). Tangled webs: Tracing the connections between genes and cognition. Cognition, 34.

181- Zeichner, K., & Liston, D. (2011). "Enhancing Oral Communication Skills Through Pretend Play Strategies" . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

182- Zia, H. L. (2012). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. Archives of pediatrics & adolescent medicine, 159 (1): 34.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١)

خطاب موجه من كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة – إلى إدارة الشئون الاجتماعية بالسادس من أكتوبر

جامعة القاهرة
كلية التربيه للطفوله المبكرة معتمدة
قسم الدراسات العليا والبحوث
****

السيد الاستاذ / مدير ادارة الشئون الاجتماعية 6 اكتوبر

تحية طيبة وبعد ،،،،

نتشرف إن نفيد سيادتكم علما أن الدارسة/ ايناس عبد المطلب محمد البسيونى مقيدة ومسجلة بمرحلة الماجستير بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة للعام الجامعي 2017/2016 موضوع بعنوان :

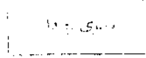
"فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلى لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الاطفال الذاتويين ذوى الاداء المرتفع "

- علما بان الباحثة الان فى مرحلة التطبيق

برجاء التكرم باتخاذ اللازم لتسهيل مهمة الباحث ،،،،،
و تفضلوا بقبول وافر الشكر والاحترام ؛

المختص	رئيس القسم	عميد الكلية
		أ.د/ بطرس حافظ بطرس

ملحق رقم (٢)
خطاب موافقة أمنية موجه من وزارة التضامن الاجتماعي لإدارة التأهيل بمديرية الجيزة للتضامن الاجتماعي





جمهورية مصر العربية
وزارة التضامن الإجتماعى
مكتب الوزير
الإدارة العامة للأمن

السيد الأستاذ/ مدير عام ادارة التأهيل الاجتماعي

تحية طيبة وبعد ...

ورد الينا كتاب كلية التربية للطفولة المبكرة – قسم الدراسات العليا والبحوث– جامعة القاهرة متضمنا طلب

تسهيل مهمة الباحثة / ايناس عبد المطلب محمد البسيوني المقيدة بدرجة (الماجستير)

للحصول على البيانات والمعلومات والاحصاءات الخاصة بموضوع بحثها وعنوانه :-

(فاعلية برنامج قائم علي اللعب التخيلي لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدي عينة من الاطفال الذاتويين ذوي الاداء المرتفع)

نفيد:- بأنه ليس لدينا مانع من الموافقة على ذلك .... في حدود المتاح للنشر العام ... ودون الخروج عن استمارة الاستبيان قبل الرجوع الينا

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام،،

تحريراً في ٢٠١٧/٠٤/٠٥

المدير العام:

ملحق رقم (٣)
خطاب موجه من إدارة التأهيل بمديرية الجيزة للتضامن الاجتماعي، إلى إدارة الشئون الاجتماعية بالسادس من أكتوبر

جمهورية مصر العربية
وزارة التضامن الاجتماعي
الإدارة المركزية للرعاية الاجتماعية
الإدارة العامة للتأهيل الاجتماعي للمعاقين

السيدة الأستاذ / مدير مديرية التضامن بالجيزة
تحية طيبة ،،، وبعد

نرجو من سيادتكم توجيه الباحثة / ايناس عبد المطلب محمد بسيونى المقيدة بدرجة الماجستير من اجل تيسيير العمل ببحثها الى ادارة التأهيل الاجتماعى بالسادس من اكتوبر.
نحيط سيادتكم علما بأنه يجب الالتزام باستمارة الاستبيان الخاصة بالباحثة دون الخروج عنها كما هو موضح بجواب الامن المرفق طيه

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير ،،،

إسراء
٢٠١٧/٤/٩

المدير العام
(أ/ خالد على عبده)

رئيس الادارة المركزية
(أ / سمية سعيد الالفى)

جمهورية مصر العربية
وزارة التضامن الاجتماعي
الإدارة المركزية للرعاية الاجتماعية
الإدارة العامة للتأهيل الاجتماعي للمعاقين

السيدة الأستاذ / مدير مديرية التضامن بالجيزة
تحية طيبة ،،، وبعد

نرجو من سيادتكم توجيه الباحثة / ايناس عبد المطلب محمد بسيونى المقيدة بدرجة الماجستير من اجل تيسيير العمل ببحثها الى ادارة التأهيل الاجتماعى بالسادس من اكتوبر.
نحيط سيادتكم علما بأنه يجب الالتزام باستمارة الاستبيان الخاصة بالباحثة دون الخروج عنها كما هو موضح بجواب الامن المرفق طيه

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير ،،،

إسراء
٢٠١٧/٤/٩

المدير العام
(أ/ خالد على عبده)

رئيس الادارة المركزية
(أ / سمية سعيد الالفى)

ملحق رقم (٤)
أسماء السادة المحكمين لمقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوي

م	الاسم	التوصيف
١	**أ.د/ أحمد خيرى حافظ**	أستاذ علم النفس الإكلينيكى – كلية آداب – جامعة عين شمس
٢	**أ.د/ عاطف عدلى**	أستاذ العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٣	**أ.د/ كمال الدين حسين**	أستاذ الأدب المسرحى والدراسات الشعبية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٤	**أ.د/ محمود أبو النيل**	أستاذ علم النفس الاجتماعي – كلية آداب – جامعة عين شمس
٥	**أ.م.د/ إيمان سعيد**	أستاذ علم نفس الطفل المساعد– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٦	**أ.م.د/ ربيع عبد الرؤف محمد عامر**	أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة الملك خالد
٧	**أ.م.د/ منال كامل بهنس**	أستاذ علم نفس الطفل المساعد– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٨	**أ.م.د/ نهى محمود محمد الزيات**	أستاذ علم نفس الطفل المساعد ووكيل الكلية لشئون خدمة البيئة والمجتمع– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٩	**أ.م.د/ هدى حماد**	أستاذ علم نفس الطفل المساعد– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١٠	**أ.م.د/ هند إسماعيل إمبابى**	أستاذ علم نفس الطفل المساعد– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١١	**د/ أحمد العمري**	مدرس بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١٢	**د/ نهى ضياء الدين عبدالحميد**	مدرس بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

- جميع الأسماء مرتبة أبجدياً مع مراعاة وضع الأساتذة فى بداية الجدول, ويليهم الأساتذة المساعدين ثم المدرسين.

ملحق رقم (٥)

نموذج لاستمارة استطلاع رأى السادة المحكمين

لمقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوي

خطاب طلب التحكيم

السيد الدكتور ....

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تحكيم مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوي

تقوم الباحثة بدراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية (رياض أطفال)- قسم العلوم النفسية - كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة. بعنوان: " فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلى لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع"، تحت إشراف أ.م.د/ نهى محمود الزيات ، د/ نهى ضياء الدين عبد الحميد

ويزيدني شرفاً وفخراً أن أضع بين أيديكم المقياس، والذي يشكل أداة البحث في صورتها الأولية.

ونظراً لخبراتكم الواسعة واهتمامكم بمجال علم النفس والتربية الخاصة والعلوم التربوية، فمن دواعي سروري أن تكونوا من المحكمين لهذا المقياس، وإبداء رأيكم الصائب وملاحظاتكم، مما سيكون له المردود الإيجابي على الأدوات بإذن الله، ومن ثم على البحث ككل، ولذلك أرجو من سيادتكم التكرم بالإطلاع على أبعاد المقياس وعباراته من حيث: وضوحها، مناسبتها لموضوع البحث وعينة الدراسة، ومناسبة المقياس لغوياً ودقة صياغة العبارات وإضافة أو حذف ما ترونه مناسباً.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: إيناس عبدالمطلب محمد البسيوني

بكالوريوس علوم وتربية قسم رياض أطفال - جامعة طنطا

دبلوم خاص تربية خاصة (توحد واضطرابات تواصل)- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة.

ملحق رقم (٦)
بعض الصور من تطبيق مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى مع عينة التقنين وعينة الدراسة














ملحق رقم (٧)
مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوي

إعداد/ الباحثة

شكل المقياس وكيفية التطبيق

فى ضوء المعطيات السالف ذكرها قسمت الباحثة التمثلات الرمزية الذهنية إلى ثلاث ابعاد فرعية كل بعد يحتوى على عشر عبارات وهى:

١- التمثلات الرمزية الذهنية للمحتوى المرئى:

وهى تقيس استجابة الطفل عند سؤاله عن محتوى صورة بها ظل لمثير معلوم.

٢- التمثلات الرمزية الذهنية للمحتوى المسموع الموجه للذات:

وهى تقيس استجابة الطفل عندما يطلب منه تخيل موقف موجه لذاته.

٣- التمثلات الرمزية الذهنية للمحتوى المسموع الموجه خارجيا:

وهى تقيس استجابة الطفل عندما يطلب منه تخيل موقف موجه لغيره سواء كان متواجدا أو ايحائيا.

وقد قسمت الباحثة الاستجابات إلى اربعة اشكال

١- لم يعطى الطفل أي استجابة وهنا يحصل الطفل على الدرجة (١).

٢- اعطى الطفل استجابة خاطئة وهنا يحصل الطفل على الدرجة (٢) .

٣- اعطى الطفل استجابة مشابهه وهنا يحصل الطفل على الدرجة (٣) .

٤- اعطى الطفل استحابة صحيحة وهنا يحصل الطفل على الدرجة (٤) .

مجموع درجات المفحوص توضح مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه كالتالى:

١- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٣٠:٤٥ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه ضعيف.

٢- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٤٦:٦٠ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه تحت المتوسط.

٣- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٦١:٧٥ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه متوسط.

٤- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٧٦:٩٠ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه فوق متوسط.

٥- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ٩١:١٠٥ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه جيد.

٦- إذا كان مجموع درجات المفحوص من ١٠٦:١٢٠ فيكون مستوى التمثل الرمزى الذهنى لديه ممتاز.

تعليمات التطبيق:

- يقوم الفاحص باعداد ورقة الاجابة الخاصة بكل طفل وذلك بتدوين المعلومات الاساسية الخاصة به عليها، وتسجيل استجاباته عليها.
- يتم إجراء الاختبار فى غرفة منفصلة وبعيدة عن المشتتات.
- يجلس الفاحص فى مواجهة الطفل وبينهما منضدة صغيرة.
- يقوم الفاحص بإجراء تواصل بصرى مع الطفل، واستخدام معززات مادية ومعنويه تمهيدا للشروع فى تطبيق المقياس.
- يراعى الفاحص خصائص الطفل الذاتوى واستخدام اسلوب بسيط فى عرض المحتوى، والاستمرار فى استخدام المعزز الملائم.
- يقوم الفاحص بتجميع الدرجات التى يحصل عليها المفحوص وتدوينها فى خانات التفريغ النهائية للحصول على المستوى الدقيق للخاصية لدى المفحوص.

استمارة بيانات المفحوص

اسم المفحوص:

تاريخ الميلاد:

نسبة الذاتوية:

تاريخ الفحص:

جدول تفريغ الدرجات

البعد الأول	البعد الثانى	البعد الثالث	مجموع الدرجات

جدول تحديد مستوى القدرة على التمثيل الرمزى الذهنى

ضعيف ٤٥:٣٠	تحت المتوسط ٦٠:٤٦	متوسط ٧٥:٦١	فوق المتوسط ٩٠:٧٦	جيد ١٠٥:٩١	ممتاز ١٢٠:١٠٥

البعد الأول: التمثل الذهنى للمحتوى المرئى

م	العبارة	لم يعطى استجابة	اعطى استجابة خاطئة	اعطى استجابة مشابهه	اعطى استجابة صحيحة
١	ماذا ترى بالصورة				
٢	ماذا ترى بالصورة				
٣	ماذا ترى بالصورة				
٤	ماذا ترى بالصورة				
٥	ماذا ترى بالصورة				
٦	ماذا ترى بالصورة				
٧	ماذا ترى بالصورة				
٨	ماذا ترى بالصورة				
٩	ماذا ترى بالصورة				
١٠	ماذا ترى بالصورة				
	المجموع				

البعد الثانى: التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه للذات.

م	العبارة	لم يعطى استجابة	اعطى استجابة خاطئة	اعطى استجابة مشابهه	اعطى استجابة صحيحة
١	تخيل انك قدام الحوض وبتغسل ايديك				
٢	تخيل انك معاك فرشاة وبتغسل اسنانك				
٣	تخيل انك معاك مشط وبتسرح شعرك				
٤	تخيل انك معاك معلقة وبتاكل بيها				
٥	تخيل انك معاك شوكة وبتاكل بيها				
٦	تخيل انك ماسك كوباية وبتشرب منها				
٧	تخيل انك معاك نضارة وبتلبسها				
٨	تخيل انك فى ايدك شراب وبتلبسه				
٩	تخيل انك بتفتح الباب بالمفتاح				
١٠	تخيل انك معاك منديل وبتمسح وشك				
	المجموع				

البعد الثالث: التمثل الذهنى للمحتوى المسموع الموجه خارجيا.

م	العبارة	لم يعطى استجابة	اعطى استجابة خاطئة	اعطى استجابة مشابهه	اعطى استجابة صحيحة
١	تخيل انك معاك عروسة وبتغسلها ايديها				
٢	تخيل انك معاك عروسة وبتغسل اسنانك				
٣	تخيل انك معاك عروسة وبتسرحلها شعرها				
٤	تخيل انك معاك عروسة وبتاكلها بالمعلقه				
٥	تخيل انك معاك عروسة وبتاكلها بالشوكه				
٦	تخيل انك معاك عروسة وبتشربها بالكوبايه				
٧	تخيل انك معاك عروسة وبتلبسها نضارة				
٨	تخيل انك معاك عروسة وبتلبسها شراب				
٩	تخيل انك معاك قلم وترسم على سبورة				
١٠	تخيل انك بتمسح السبورة باسفنجه				
المجموع					

ملحق رقم (٨)

أسماء السادة المحكمين لبرنامج اللعب التخيلى المقدم للأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع

١-	أ.د/ أحمد خيرى حافظ	أستاذ علم النفس الإكلينيكى – كلية آداب – جامعة عين شمس
٢-	أ.د/ عاطف عدلى	أستاذ العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٣-	أ.د/ كمال الدين حسين	أستاذ الأدب المسرحى والدراسات الشعبية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٤-	أ.د/ محمود أبوالنيل	أستاذ علم النفس الاجتماعى – كلية آداب – جامعة عين شمس
٥-	أ.م.د/ إيمان سعيد	أستاذ علم نفس الطفل المساعد – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٦-	أ.م.د/ ربيع عبد الرؤف محمد عامر	أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية – جامعة الملك خالد
٧-	أ.م.د/ منال كامل بهنس	أستاذ علم نفس الطفل المساعد – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٨-	أ.م.د/ نهى محمود محمد الزيات	أستاذ علم نفس الطفل المساعد ووكيل الكلية لشئون خدمة البيئة والمجتمع– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
٩-	أ.م.د/ هدى حماد	أستاذ علم نفس الطفل المساعد – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١٠-	أ.م.د/ هند إسماعيل إمبابى	أستاذ علم نفس الطفل المساعد – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١١-	د/ أحمد العمري	مدرس بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة
١٢-	د/ نهى ضياء الدين عبدالحميد	مدرس بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة

*** جميع الأسماء مرتبة أبجدياً مع مراعاة وضع الأساتذة فى بداية الجدول، ويليهم الأساتذة المساعدين ثم المدرسين.**

ملحق رقم (٩)
نموذج لاستمارة استطلاع رأي السادة المحكمين لبرنامج اللعب التخيلى المقدم للأطفال الذاتويين ذوي الأداء المرتفع

خطاب طلب التحكيم

السيد الدكتور.......................................

تحية طيبة وبعد ،،،

الموضوع: تحكيم برنامج إرشادي

تقوم الباحثة بدراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية (رياض أطفال)- قسم العلوم النفسية - كلية التربية للطفولة المبكرة-جامعة القاهرة. بعنوان: "فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلى لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع"، تحت إشراف أ.م.د/ نهى محمود الزيات ، د/ نهى ضياء الدين عبد الحميد.

ويزيدني شرفاً وفخراً أن أضع بين أيديكم البرنامج، والذي يشكل أداة البحث في صورتها الأولية .

ونظراً لخبراتكم الواسعة واهتمامكم بمجال علم النفس والتربية الخاصة والعلوم التربوية، فمن دواعي سروري أن تكونوا من المحكمين لهذا البرنامج الإرشادي، وإبداء رأيكم الصائب وملاحظاتكم، مما سيكون له المردود الإيجابي على الأدوات بإذن الله، ومن ثم على البحث ككل، ولذلك أرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على جلسات البرنامج من حيث: وضوحها، مناسبتها لموضوع البحث وعينة الدراسة، ومناسبة البرنامج لغوياً ودقة الصياغة وإضافة أو حذف ما ترونه مناسباً.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: إيناس عبدالمطلب محمد البسيوني

بكالوريوس علوم وتربية قسم رياض أطفال - جامعة طنطا

دبلوم خاص تربية خاصة (توحد واضطرابات تواصل)- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة.

ملحق رقم (١٠)
بعض الصور من تطبيق جلسات البرنامج
مع عينة الدراسة


STREPIA




33


interstate






مركز رعاية وتأهيل وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة







ملحق رقم (١١)
جلسات برنامج اللعب التخيلى المقدم
للأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع

إعداد/ الباحثة

الجلسة التمهيدية

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة

الأهداف:

١- ان تتعرف الباحثة على الطفل.

٢- جمع وتدوين البيانات الخاصة بالطفل وتطبيق مقياس جيليام لمعرفة مستوى الإعاقة عند الطفل.

٣- تطبيق المقياس القبلى لقراءة العقل.

٤- تطبيق المقياس القبلى للتمثلات الرمزية الذهنية.

إجراءات الجلسة:

تجلس الباحثة مع الطفل جلسة تعارف مستخدمه المعززات التى تتناسب مع الطفل فى محاولة لخلق روح من المودة بينها وبين الطفل وكسر حاجز الخجل.

تستخدم الباحثة مجموعة من الألعاب الترفيهية المسلية كالدمية للبنات والكرة للأولاد, وتحاول جذب أطراف الحديث تمهيدا لتطبيق المقاييس عليه.

تراعى الباحثة استخدام اكثر من معزز وأخذ استراحة بين المقاييس واثناء تطبيق المقياس الواحد ان لزم الأمر.

الجلسة : الاولى	عنوان الجلسة : التعرف على الانفعال	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	• تمييز الصورة الداله على الانفعال من خلال تعبير الوجه. • مطابقة تعبير الوجه بالصورة الفوتوغرافية بما يماثله من الصور المرسومة. • تسمية كل تعبير وتمييزه بشكل سليم وواضح.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور فوتوغرافية توضح تعبيرات الوجه الاساسية (مبسوط – زعلان – خايف – غضبان)، صور مرسومة تعبر عن نفس الانفعالات	
اجراءات الجلسة	• تقوم الباحثة بالتمهيد للجلسة والتقرب للطفل واعطاؤه الامان والثقة بها. • تخرج الباحثة البطاقات وتضعهم كلهم على الطاوله ووجه البطاقة للاسفل. • تقلب الباحثة البطاقة الاولى وتمثل التعبير بوجهها مع تسمية التعبير. • تتابع اظهار البطاقات مع التسمية ومحاولة جعل الطفل يردد خلفها. • تظهر الباحثة البطاقات المرسومة وتترك الطفل يسميها مع تصويب الخطأ.	
التقويم	• تطلب الباحثة من الطفل الاشارة باصبعه على صورة المبسوط فى الصور الفوتوغرافيه. • تطلب المعلمه من الطفل وضع كل صوره على ما يماثلها من الصور المرسومه. • تعطى الباحثة الطفل معزز وتسأله انت مبسوط؟	

الجلسة : الثانية	عنوان الجلسة : التعرف على الانفعال	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	• تمييز الصورة الداله على الانفعال من خلال رد الفعل الشخصى بعد رؤية مثير. • تسمية كل تعبير وتمييزه بشكل سليم وواضح.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور فوتوغرافية توضح تعبيرات الوجه الاساسية (مبسوط – زعلان – خايف – غضبان). صور مثيرات مختلفة (ثعبان – شيكولاتة – كيكة – كلب....)	
اجراءات الجلسة	• تقوم الباحثة بالتمهيد للجلسة والتقرب للطفل واعطاؤه الامان والثقة بها. • تخرج الباحثة البطاقات وتضعهم كلهم على الطاوله. • تظهر الباحثة بطاقة بها صورة ثعبان وتسأل الطفل حاسس بإيه؟. • تظهر الباحثة صورة شيكولاته وتسأل الطفل حاسس بإيه؟ • تتابع الباحثة اظهار بطاقات مثيره لتلقى التعبير من الطفل.	
التقويم	• تطلب الباحثة من الطفل الاشارة باصبعه على صورة المبسوط فى الصور الفوتوغرافيه. • تعطى الباحثة الطفل معزز وتسأله انت مبسوط؟ • تعطيه الباحثة المعزز مرة اخرى وتترك الطفل يخرج الصورة الداله على شعورة.	

الجلسة : الثالثة	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الرغبة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	• تمييز الصورة الداله على الانفعال من خلال رد الفعل الشخصى بعد سماع موقف مثير. • تسمية كل تعبير وتمييزه بشكل سليم وواضح.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور فوتوغرافية توضح تعبيرات الوجه الاساسية (مبسوط – زعلان – خايف – غضبان).	
اجراءات الجلسة	• تقوم الباحثة بالتمهيد للجلسة والتقرب للطفل واعطاؤه الامان والثقة بها. • تخرج الباحثة البطاقات وتضعهم كلهم على الطاوله. • سيناريو ١: كنت نفسك تاكل كيك وبابا اشترى كيك وهوه راجع من الشغل. • سيناريو ٢: كان نفسك تشترى حصان لعبة وماما جابتلك حصان فى عيد ميلادك. • سيناريو ٣: كان نفسك تلعب بالعجلة وماما ودتك النادى ولعبت بالعجله كتير.	
التقويم	• تسأل المعلمة الطفل بعد كل سيناريو (انت مبسوط ليه؟) / تحليل الاجابات • لو الطفل اخرج بطاقه متناقضه مع الموقف تبدأ الباحثه بتبادل الحديث معه لتوضيح السيناريو بشكل ابسط حتى تصل به للاجابه المنطقيه.	

الجلسة : الرابعة	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الرغبة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	• تمييز الصورة الداله على الانفعال من خلال رد الفعل الشخصى بعد سماع موقف مثير. • تسمية كل تعبير وتمييزه بشكل سليم وواضح.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور توضح تعبيرات الوجه الاساسية (مبسوط – زعلان – خايف – غضبان).	
اجراءات الجلسة	• تقوم الباحثة بالتمهيد للجلسة والتقرب للطفل واعطاؤه الامان والثقة بها. • تخرج الباحثة البطاقات وتضعهم كلهم على الطاوله. • سيناريو ١: كنت نفسك تاكل كيك بس بابا اشترى برتقال وهوه راجع من الشغل. • سيناريو ٢: كان نفسك تشترى حصان لعبة وماما جابتلك ورده فى عيد ميلادك. • سيناريو ٣: كان نفسك تلعب بالعجلة وماما ودتك النادى ونزلتك البسين.	
التقويم	• تسأل المعلمة الطفل بعد كل سيناريو (انت زعلان ليه؟) / تحليل الاجابات / • لو الطفل اخرج بطاقه متناقضه مع الموقف تبدأ الباحثه بتبادل الحديث معه لتوضيح السيناريو بشكل ابسط حتى تصل به للاجابه المنطقيه.	

الجلسة : الخامسة	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الرغبة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	• تمييز الصورة الداله على الانفعال من خلال رد الفعل الشخصى بعد سماع موقف مثير. • تسمية كل تعبير وتمييزه بشكل سليم وواضح.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور فوتوغرافية توضح تعبيرات الوجه الاساسية (مبسوط – زعلان – خايف – غضبان).	
اجراءات الجلسة	• تقوم الباحثة بالتمهيد للجلسة والتقرب للطفل واعطاؤه الامان والثقة بها. • تخرج الباحثة البطاقات وتضعهم كلهم على الطاوله. • سيناريو ١: كنت نفسك تاكل كيك بس بابا قال لا. • سيناريو ٢: كان نفسك تشترى حصان لعبة وماما قالت مش هتجيب حاجه. • سيناريو ٣: كان نفسك تلعب بالعجلة وماما قالت لا.	
التقويم	• تسأل المعلمة الطفل بعد كل سيناريو (انت غضبان ليه؟) / تحليل الاجابات . • لو الطفل اخرج بطاقه متناقضه مع الموقف تبدأ الباحثه بتبادل الحديث معه لتوضيح السيناريو بشكل ابسط حتى تصل به للاجابه المنطقيه.	

الجلسة : السادسة	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الرغبة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	• تمييز الصورة الداله على الانفعال من خلال رد الفعل الشخصى بعد سماع موقف مثير. • تسمية كل تعبير وتمييزه بشكل سليم وواضح.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور فوتوغرافية توضح تعبيرات الوجه الاساسية (مبسوط – زعلان – خايف – غضبان)	
اجراءات الجلسة	• تقوم الباحثة بالتمهيد للجلسة والتقرب للطفل واعطاؤه الامان والثقة بها. • تخرج الباحثة البطاقات وتضعهم كلهم على الطاوله. • سيناريو ١: كنت نفسك تاكل كيك وبابا اخدك معاه علشان تشترى كيك ولقيت هناك كلب كبير وكان هيعضك. • سيناريو ٢: كان نفسك تشترى حصان لعبة وماما ودتك النادى وركبت الحصان وكان هيوقعك من عليه. • سيناريو ٣: كان نفسك تلعب بالعجلة وماما ودتك النادى تلعب بيها ولما ركبتها جريت بيك بسرعه.	
التقويم	• تسأل المعلمة الطفل بعد كل سيناريو (انت خايف ليه؟) / تحليل الاجابات • لو الطفل اخرج بطاقه متناقضه مع الموقف تبدأ الباحثه بتبادل الحديث معه لتوضيح السيناريو بشكل ابسط حتى تصل به للاجابه المنطقيه.	

الجلسة : السابعة	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الرغبة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	• تمييز الصورة الداله على الانفعال من خلال تخيل شعور الاخر بعد سماع موقف مثير. • تسمية كل تعبير وتمييزه بشكل سليم وواضح.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور فوتوغرافية توضح تعبيرات الوجه الاساسية (مبسوط – زعلان – خايف – غضبان).	
اجراءات الجلسة	• تقوم الباحثة بالتمهيد للجلسة والتقرب للطفل واعطاؤه الامان والثقة بها. • تخرج الباحثة البطاقات وتضعهم كلهم على الطاوله. • سيناريو ١: حمزه كان نفسه يلعب بالعجله بس لقاها مكسوره.. • سيناريو ٢: حمزه كان عاوز شيكولاته وبابا جابله شيكولاته كتير. • سيناريو ٣: حمزه كان عاوز يلعب عالكمبيوتر بس الكهربا اتقطعت فجأه. • سيناريو ٤: حمزه كان عاوز يطلع الروف بس قابل قط كبير وشكله وحش على السلم.	
التقويم	• تسأل المعلمة الطفل بعد كل سيناريو (حمزه كان حاسس ب.... ليه؟) / تحليل الاجابات / • لو الطفل اخرج بطاقه متناقضه مع الموقف تبدأ الباحثه بتبادل الحديث معه لتوضيح السيناريو بشكل ابسط حتى تصل به للاجابه المنطقيه.	

الجلسة : الثامنة	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الرغبة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	• تمييز الصورة الداله على الانفعال من خلال تخيل شعور الاخر بعد سماع موقف مثير. • تسمية كل تعبير وتمييزه بشكل سليم وواضح.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور فوتوغرافية توضح تعبيرات الوجه الاساسية (مبسوط – زعلان – خايف – غضبان).	
اجراءات الجلسة	• تقوم الباحثة بالتمهيد للجلسة والتقرب للطفل واعطاؤه الامان والثقة بها. • تخرج الباحثة البطاقات وتضعهم كلهم على الطاوله. • سيناريو ١: منى كانت بتلعب بالعروسه واخوها خطفها منها. • سيناريو ٢: منى كانت عاوزه فستان وبابا اشترالها فستان جميل. • سيناريو ٣: منى كانت عاوزه تلبس عقدها الجميل بس اتقطع. • سيناريو ٤: منى عاوزه تنزل تشترى بسكويت بس سمعت صوت كلب بيهوهو فى الشارع.	
التقويم	• تسأل المعلمة الطفل بعد كل سيناريو (منى كانت حاسه ب.... ليه؟) / تحليل الاجابات • لو الطفل اخرج بطاقه متناقضه مع الموقف تبدأ الباحثه بتبادل الحديث معه لتوضيح السيناريو بشكل ابسط حتى تصل به للاجابه المنطقيه.	

الجلسة : التاسعة	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الاعتقاد	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	التعرف على الانفعال من خلال الصورة الداله على ما يفكر به الاخر.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور تعبيريه (مبسوط – زعلان) – صورة مهرج – صورة للقرد	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تضع الباحثة صور لتعبير حزين ومبسوط على الطاوله. • السيناريو الرئيسى : بابا قال لحمزه انه هيخرج معاه يتفسحوا بكره، حمزه بيفكر بابا هيوديه فين؟. • تظهر المعلمه صورة المهرج، وتسأل هوه حمزه بيفكر فى ايه؟ حمزه بيفكر فى ان بابا هيوديه السيرك. • تخيل لو حمزه راح السيرك هيكون فرحان ولا حزين؟ طيب هيكون.... ليه؟ • بابا حمزه قاله انه هيروح (وتظهر صورة القرد) تفتكر هيروح فين؟...... • بابا حمزه هيوديه حديقة الحيوان. تفتكر حمزه لما يروح الحديقة هيكون حزين ولا مبسوط؟.... وليه؟....	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : العاشرة	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الاعتقاد	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	التعرف على الانفعال من خلال الصورة الداله على ما يفكر به الاخر.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور تعبيريه (مبسوط – زعلان) – صورة برتقال – صورة فراولة	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تضع الباحثة صور لتعبير حزين ومبسوط على الطاوله. • السيناريو الرئيسى : ماما قالت لمنى انها هتعملها عصير، منى بتفكر ماما هتعمل عصير ايه؟. • تظهر المعلمه صورة الفراولة، وتسأل هيه منى بتفكر فى ايه؟ منى بتفكر ان ماما هتعمل عصير فراولة. • تخيل لو ماما عملت لمنى عصير فراوله هتكون مبسوطه ولا زعلانه؟ طيب هتكون.... ليه؟ • بس مامة منى عملتلها عصير (وتظهر الباحثة صورة البرتقال)؟...... • ماما عملت لمنى عصير برتقال، تفتكر منى دلوقتى مبسوطه ولا زعلانه؟ وليه؟	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : الحادية عشر	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الاعتقاد	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	التعرف على الانفعال من خلال الصورة الداله على ما يفكر به الاخر.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور تعبيريه (مبسوط – زعلان) – صورة عروسة لعبة – صورة قطار لعبة	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تضع الباحثة صور لتعبير حزين ومبسوط على الطاوله. • السيناريو الرئيسى : ماما قالت لمنى انها هتجيب لها هدية عيد ميلادها، منى بتفكر ماما هتجيب لها هدية ايه؟. • تظهر المعلمه صورة الالعروسه، وتسأل هيه منى بتفكر فى ايه؟ منى بتفكر ان ماما هتجيب ليها عروسة لعبة. • تخيل لو ماما جابت لمنى العروسة هتكون مبسوطه ولا زعلانه؟ طيب هتكون.... ليه؟ • بس مامة منى جابتلها (وتظهر الباحثة صورة القطار)؟...... • ماما جابت لمنى قطار لعبة، تفتكر منى دلوقتى مبسوطه ولا زعلانه؟ وليه؟....	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : الثانية عشرة	عنوان الجلسة : الانفعال القائم على الاعتقاد	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	التعرف على الانفعال من خلال الصورة الداله على ما يفكر به الاخر.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صور تعبيريه (مبسوط – زعلان) – صورة شيبسى – صورة ايس كريم	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تضع الباحثة صور لتعبير حزين ومبسوط على الطاوله. • السيناريو الرئيسى : جد حمزه قال لحمزه انه هيشتريله حاجه حلوه، حمزه بيفكر جده هيجيب ايه؟. • تظهر المعلمه صورة الشيبسى، وتسأل هوه حمزه بيفكر فى ايه؟ حمزه بيفكر فى ان جده هيجيب...... • تخيل لو جد حمزه اشترى ليه شيبسى هيكون فرحان ولا حزين؟ طيب هيكون.... ليه؟ • جد حمزه اشترى (وتظهر صورة الايس كريم) تفتكر اشترى فين؟...... • جد حمزه اشترى ليه ايس كريم. تفتكر حمزه دلوقتى هيكون حزين ولا مبسوط؟.... وليه؟....	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : الثالثة عشرة	عنوان الجلسة : فهم المنظور المرئى البسيط	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من فهم ان الغير يمكن ان يرى شىء مختلف عن ما اراه بعينى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كارت بوجهين كل وجه يحمل صورة (فيل – زرافة)	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تبرز الباحثة الصورة للطفل على ان يرى الوجه الدى يحمل صورة الزرافة. • تسأل الطفل انت شايف ايه؟..... • طيب انا شايفه ايه؟.... • ادا اجاب الطفل ب / زرافه / تبدأ بتوضيح انها لا ترى ما يراه، وتشير باصبعها على الصورة التى تراها وتقول له انه لا يرى ما تراه هى. • تعيد الباحثة السؤال انت شايف ايه؟... طيب انت شايف فيل؟... علشان الفيل ناحيتى انا.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : الرابعة عشرة	عنوان الجلسة : فهم المنظور المرئى البسيط	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من فهم ان الغير يمكن ان يرى شىء مختلف عن ما اراه بعينى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كارت بوجهين كل وجه يحمل صورة (قلم – كتاب)	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تبرز الباحثة الصورة للطفل على ان يرى الوجه الدى يحمل صورة القلم. • تسأل الطفل انت شايف ايه؟..... • طيب انا شايفه ايه؟.... • ادا اجاب الطفل ب / قلم / تبدأ بتوضيح انها لا ترى ما يراه، وتشير باصبعها على الصورة التى تراها وتقول له انه لا يرى ما تراه هى. • تعيد الباحثة السؤال انت شايف ايه؟... طيب انت شايف كتاب؟... علشان الكتاب ناحيتى انا.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : الخامسة عشرة	عنوان الجلسة : فهم المنظور المرئى البسيط	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من فهم ان الغير يمكن ان يرى شيء مختلف عن ما اراه بعينى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كارت بوجهين كل وجه يحمل صورة (قطار – طائرة)	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تبرز الباحثة الصورة للطفل على ان يرى الوجه الدى يحمل صورة القطار. • تسأل الطفل انت شايف ايه؟..... • طيب انا شايفه ايه؟.... • ادا اجاب الطفل ب / قطار / تبدأ بتوضيح انها لا ترى ما يراه، وتشير باصبعها على الصورة التى تراها وتقول له انه لا يرى ما تراه هى. • تعيد الباحثة السؤال انت شايف ايه؟... طيب انت شايف طائرة؟... علشان الطائرة ناحيتى انا.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة: السادسة عشرة	عنوان الجلسة : فهم المنظور المرئى البسيط	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من فهم ان الغير يمكن ان يرى شيء مختلف عن ما اراه بعينى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كارت بوجهين كل وجه يحمل صورة (شجرة – عصفور)	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تبرز الباحثة الصورة للطفل على ان يرى الوجه الدى يحمل صورة الشجرة. • تسأل الطفل انت شايف ايه؟..... • طيب انا شايفه ايه؟.... • ادا اجاب الطفل ب / شجرة / تبدأ بتوضيح انها لا ترى ما يراه، وتشير باصبعها على الصورة التى تراها وتقول له انه لا يرى ما تراه هى. • تعيد الباحثة السؤال انت شايف ايه؟... طيب انت شايف عصفور؟... علشان العصفور ناحيتى انا.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : السابعة عشرة	عنوان الجلسة : فهم المنظور المرئى المركب	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من فهم كيفية رؤية الاخر لما اراه بعينى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كارت يحمل صورة (قطة)	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تبرز الباحثة الصورة للطفل وتوضع على الطاوله بشكل مسطح على ان تكون باتجاه الطفل. • تجلس الباحثه امام الطفل فيكون الكارت بالنسبه لها مقلوب. • تسأل الطفل انت شايف ايه؟..... • طيب تفتكرانا شايفاه كويس؟.... • طيب تعالى اقعد مكانى وانا اقعد مكانك. شفت بقا انا كنت شايفاه ازاى.؟ • تعيد الباحثة الطفل مكانه وترجع مكانها فى الجهه المقابله له. • تعيد الباحثة السؤال انت شايف ايه؟... طيب انا شايفاه كويس ولا مقلوب؟....	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : الثامنة عشرة	عنوان الجلسة : فهم المنظور المرئى المركب	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من فهم كيفية رؤية الاخر لما اراه بعينى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كارت يحمل صورة (مهرج)	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تبرز الباحثة الصورة للطفل وتوضع على الطاوله بشكل مسطح على ان تكون باتجاه الطفل. • تجلس الباحثه امام الطفل فيكون الكارت بالنسبه لها مقلوب. • تسأل الطفل انت شايف ايه؟..... • طيب تفتكرانا شايفاه كويس؟.... • طيب تعالى اقعد مكانى وانا اقعد مكانك. شفت بقا انا كنت شايفاه ازاى.؟ • تعيد الباحثة الطفل مكانه وترجع مكانها فى الجهه المقابله له. • تعيد الباحثة السؤال انت شايف ايه؟... طيب انا شايفاه كويس ولا مقلوب؟....	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : التاسعة عشرة	عنوان الجلسة : فهم المنظور المرئى المركب	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من فهم كيفية رؤية الاخر لما اراه بعينى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كارت يحمل صورة (فيل)	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة خلال الجلسة. • تبرز الباحثة الصورة للطفل وتوضع على الطاوله بشكل مسطح على ان تكون باتجاه الطفل. • تجلس الباحثه امام الطفل فيكون الكارت بالنسبه لها مقلوب. • تسأل الطفل انت شايف ايه؟..... • طيب تفتكرانا شايفاه كويس؟.... • طيب تعالى اقعد مكانى وانا اقعد مكانك. شفت بقا انا كنت شايفاه ازاى.؟ • تعيد الباحثة الطفل مكانه وترجع مكانها فى الجهه المقابله له. • تعيد الباحثة السؤال انت شايف ايه؟... طيب انا شايفاه كويس ولا مقلوب؟....	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة لاجابات الطفل خلال الاسئلة المطروحة على مدار الجلسه وتقييم تحليلة للموقف المطروح.	

الجلسة : العشرون	عنوان الجلسة: رؤية الشيء يؤدى الى معرفته	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من توقع الحلول بناءا على المعطيات.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كره كبيره – كره صغيره – علبه كبيره – علبه صغيره.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثه الكرتين على الطاوله، وتخفى العلبتين تحت المنضده. • تطلب الباحثه من الطفل ان يضع يديه على عينيه حتى لا يراها ةهى تخفى الكرات. • تضع الباحثة الكرة الكبيرة فى الصندوق الكبير والكرة الصغيرة فى الصندوق الصغير. • تطلب الباحثة من الطفل ان يفتح عينية، وتسأله اين الكرة الكبيرة؟ • تحاول الباحثه توضيح ان الكرة الكبيرة لا يمكنها ان تدخل فى الصندوق الصغير لو اخطأ الطفل فى حل المشكله.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء حله للغز او المشكلة المطروحه، واعادة طرح السؤال عليه.	

الجلسة: واحد وعشرون	عنوان الجلسة : رؤية الشىء يؤدى الى معرفته	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من توقع الحلول بناءا على المعطيات.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	دمية كبيره – دمية صغيره – علبه كبيره – علبه صغيره.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثه الدميتين على المنضده، وتخفى العلبتين تحت المنضده. • تطلب الباحثه من الطفل ان يضع يديه على عينيه حتى لا يراها ةهى تخفى الدمى. • تضع الباحثة الدمية الكبيرة فى الصندوق الكبير والدمية الصغيرة فى الصندوق الصغير. • تطلب الباحثة من الطفل ان يفتح عينية، وتسأله اين الدمية الصغيرة؟ • تحاول الباحثه توضيح ان الدمية الكبيرة لا يمكنها ان تدخل فى الصندوق الصغير لو اخطأ الطفل فى حل المشكله.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء حله للغز او المشكلة المطروحه، واعادة طرح السؤال عليه.	

الجلسة : اثنان وعشرون	عنوان الجلسة : رؤية الشىء يؤدى الى معرفته	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من توقع الحلول بناءا على المعطيات.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	قلم طويل – قلم قصير – علبه طويلة – علبه قصيرة.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثه القلمان على المنضده، وتخفى العلبتين تحت المنضده. • تطلب الباحثه من الطفل ان يضع يديه على عينيه حتى لا يراها ةهى تخفى الاقلام. • تضع الباحثة القلم الطويل فى العلبة الطويلة، والقلم القصير فى الصندوق القصير. • تطلب الباحثة من الطفل ان يفتح عينية، وتسأله اين القلم الطويل؟ • تحاول الباحثه توضيح ان القلم الطويل لا يمكنه ان يدخل فى العلبة القصيرة لو اخطأ الطفل فى حل المشكله.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء حله للغز او المشكلة المطروحه، واعادة طرح السؤال عليه.	

الجلسة: الثالثة والعشرون	عنوان الجلسة: التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من حل المشكله من وجهة نظر الاخر.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	قلم احمر – قلم اصفر – علبه – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الذهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثه القلمان والدمية منى والعلبة على المنضده. • تقول للباحثة انها ستضع يديها على عين الدمية منى حتى لا تراه وهو يخفى القلم. • تطلب الباحثة من الطفل اختيار قلم واخفاؤه فى العلبه. • ترفع الباحثه يديها من على عين الدميه منى، بعد ان اخفى الطفل القلم /الاحمر/. • تسأل الباحثه الطفل(تفتكر منى هتعرف اى لون فى العلبة؟.....). • طيب منى عرفت ازاى انك خبيت القلم الاحمر؟.... مع مساعدة الباحثة للطفل فى التفسير.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء حله للغز او المشكلة المطروحه، واعادة طرح السؤال عليه.	

الجلسة: الرابعة والعشرون	عنوان الجلسة : التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة	زمن الجلسة: ٢٠دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من حل المشكله من وجهة نظر الاخر.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	تفاحة – برتقالة – علبه – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الذهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثه التفاحة والبرتقالة والدمية منى والعلبة على المنضده. • تقول للباحثة انها ستضع يديها على عين الدمية منى حتى لا تراه وهو يخفى التفاحه او البرتقالة. • تطلب الباحثة من الطفل اختيار احدهما واخفاؤه فى العلبه. • ترفع الباحثه يديها من على عين الدميه منى، بعد ان اخفى الطفل /التفاحة/. • تسأل الباحثه الطفل(تفتكر منى هتعرف انت خبيت ايه فى العلبة؟.....). • طيب منى عرفت ازاى انك خبيت التفاحة؟.... مع مساعدة الباحثة للطفل فى التفسير.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء حله للغز او المشكلة المطروحه، واعادة طرح السؤال عليه.	

الجلسة : الخامسة والعشرون	عنوان الجلسة : التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من حل المشكله من وجهة نظر الاخر.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كرة – مجسم منزل صغير – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثة المنزل والدمية منى والكرة امام الطفل على المنضده. • السيناريو : منى حطت الكرة بتاعتها على السرير وخرجت تلعب فى حديقة المنزل، تيجى نخبى الكرة من غير ما منى تشوفنا، نخبيها فين؟ نخبيها فين؟.... يللا نخبيها تحت السرير. • تسأل الباحثه الطفل/ هيه منى لما تدخل هتعرف احنا خبينا الكره فين؟ هيه كانت شايفانا؟. • طيب هيه منى لما تدخل هتلاقى الكره فى نفس المكان اللى سابتها فيه؟.....هيه كانت سايبه الكره فين؟.......طيب هيه اول ما تدخل هتدور عليها فين؟......	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.	

الجلسة : السادسة والعشرون	عنوان الجلسة : التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من حل المشكله من وجهة نظر الاخر.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	برتقالة – مجسم منزل صغير – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثة المنزل والدمية منى والبرتقالة امام الطفل على المنضده. • السيناريو : منى حطت البرتقالة بتاعتها فى الطبق ودخلت تنام، تيجى نخبى البرتقالة من غير ما منى تشوفنا، نخبيها فين؟ نخبيها فين؟.... يللا نخبيها فى الثلاجة. • تسأل الباحثه الطفل/ هيه منى لما تصحى هتعرف احنا خبينا البرتقالة فين؟ هيه كانت شايفانا؟. • طيب هيه منى لما تصحى هتلاقى البرتقاله فى نفس المكان اللى سابتها فيه؟.....هيه كانت سايبه البرتقالة فين؟.......طيب هيه اول ما تصحى هتدور عليها فين؟......	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.	

الجلسة : السابعة والعشرون	عنوان الجلسة : التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يتمكن الطفل من حل المشكله من وجهة نظر الاخر.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كوب بلاستيك صغير – مجسم منزل صغير – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الذهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثة المنزل والدمية منى والكوب امام الطفل على المنضده. • السيناريو : منى حطت الكوباية على الترابيزه ودخلت الحمام تيجى نخبى الكوباية من غير ما منى تشوفنا، نخبيها فين؟ نخبيها فين؟.... يللا نخبيها فى المطبخ. • تسأل الباحثه الطفل/ هيه منى لما ترجع هتعرف احنا خبينا الكوباية فين؟ هيه كانت شايفانا؟. • طيب هيه منى لما ترجع هتلاقى الكوباية فى نفس المكان اللى سابتها فيه؟.....هيه كانت سايبه الكوباية فين؟.......طيب هيه اول ما ترجع هتدور عليها فين؟......	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.	

الجلسة : الثامنة والعشرون	عنوان الجلسة : التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يفهم الطفل ان الاشخاص يعرفون اماكن الاشياء المرئية، ولا يعرفوا مكان الغير مرئى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	سيارتان صغيرتان – مجسم منزل صغير – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الذهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثة المنزل والدمية منى والسيارتان امام الطفل على المنضده. • السيناريو : يللا نلعب بالعربيات مع منى، منى شايفه العربيه اللى على السرير بتاعها ومش شايفه العربية اللى تحت السرير، اطلب من منى تجيب العربيات علشان نلعب معاها. • منى هتجيب اى عربيه؟... ليه؟.... • خليك فاكر ان منى مش شايفه العربية اللى تحت السرير. • منى كده هتجيب اى عربيه؟.... هيه شايفه اى عربيه؟.... هيه منى هتجيب العربية اللى تحت السرير؟........	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.	

<table>
<tr><th>الجلسة : التاسعة والعشرون</th><th>عنوان الجلسة : التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة</th><th>زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة</th></tr>
<tr><td>الأهداف</td><td colspan="2">ان يفهم الطفل ان الاشخاص يعرفون اماكن الاشياء المرئية، ولا يعرفوا مكان الغير مرئى.</td></tr>
<tr><td>الأدوات والوسائل المستخدمة</td><td colspan="2">تفاحتان – مجسم منزل صغير – الدمية منى.</td></tr>
<tr><td>اجراءات الجلسة</td><td colspan="2">تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة.
تضع الباحثة المنزل والدمية منى والتفاحتان امام الطفل على المنضده.
السيناريو : يللا نلعب مع منى، منى شايفه التفاحه اللى فى الطبق ومش شايفه التفاحه اللى فى التلاجه، يللا ناكل تفاح نع منى، اطلب من منى تجيب التفاح علشان ناكله.
منى هتجيب التفاحتين؟... ليه؟....
خليك فاكر ان منى مش شايفه التفاحه اللى فى التلاجه.
منى كده هتجيب اى تفاحه؟.... هيه شايفه اى تفاحه؟.... هيه منى هتجيب التفاحه اللى فى التلاجه؟.........</td></tr>
<tr><td>التقويم</td><td colspan="2">من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>الجلسة : الثلاثون</th><th>عنوان الجلسة : التنبؤ بالفعل من خلال مدى المعرفة</th><th>زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة</th></tr>
<tr><td>الأهداف</td><td colspan="2">ان يفهم الطفل ان الاشخاص يعرفون الاشياء المرئية، ولا يعرفوا الغير مرئى.</td></tr>
<tr><td>الأدوات والوسائل المستخدمة</td><td colspan="2">مجسم منزل صغير – الدمية منى – دمية تمثل حمزه كأخ لمنى.</td></tr>
<tr><td>اجراءات الجلسة</td><td colspan="2">تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة.
تضع الباحثة المنزل والدمية منى ووالدمية حمزة امام الطفل على المنضده.
السيناريو : منى خرجت تلعب فى حديقة المنزل، وحمزه بالمنزل يشاهد التلفاز
منى شافت فراشة وبتجرى وراها فى حديقة المنزل.
هوه حمزه شايف الفراشة؟...... هوه حمزة يعرف منى بتعمل ايه؟........
ليه حمزه مش عارف ان منى بتجرى ورا الفراشة؟.......
هيه منى شايفه التليفزيون؟.........</td></tr>
<tr><td>التقويم</td><td colspan="2">من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.</td></tr>
</table>

الجلسة : واحد وثلاثون	عنوان الجلسة : إدراك الاعتقاد الخاطىء	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يفهم الطفل ان الاشياء قد تتغير وليس من الضرورى ان تظل على طبيعتها.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	علبة شيكولاته فارغة – كرة صغيرة – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الذهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثة علبة الشيكولاتة الفارغة امام الطفل وهى مغلقة حتى لا يعرف الطفل انها فارغة، والكرة والدمية منى. • تطلب الباحثة من الطفل ان يغمض عيناه. • تضع الباحثة الكرة فى العلبه وتطلب من الطفل فتح عينيه. ثم تسأل الدمية منى / فيه ايه بالعلبة؟ ؟ • تسأل الباحثة الطفل هيه منى هتفكر ايه اللى فى العلبة؟... ادا الاجابة شيكولاته، تقول الباحثه هيه فين الكورة؟.... طيب انت ليه قلت ان هنا شيكولاته؟.... تيجى نبص جوه العلبه ونشوف من غير ما نعرف منى؟..... ايه ده دى فيها الكوره!!! منى فكرت غلط... • تعيد الباحثه السيناريو وتوضح للطفل ان ليست كل الاعتقادات سليمة.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.	

الجلسة : اثنان وثلاثون	عنوان الجلسة : إدراك الاعتقاد الخاطىء	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يفهم الطفل ان الاشياء قد تتغير وليس من الضرورى ان تظل على طبيعتها.	
الأدوات المستخدمة	علبة بونبونى فارغة – قلم – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الذهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثة علبة البونبونى الفارغة امام الطفل وهى مغلقة حتى لا يعرف الطفل انها فارغة، والقلم والدمية منى. • تطلب الباحثة من الطفل ان يغمض عيناه. • تضع الباحثة القلم فى العلبه وتطلب من الطفل فتح عينيه. ثم تسأل الدمية منى / فيه ايه بالعلبة؟ ؟ • تسأل الباحثة الطفل هيه منى هتفكر ايه اللى فى العلبة؟... ادا الاجابة بونبونى، تقول الباحثه هوه فين القلم؟.... طيب انت ليه قلت ان هنا بونبونى؟.... تيجى نبص جوه العلبه ونشوف من غير ما نعرف منى؟..... ايه ده دى فيها القلم!!! منى فكرت غلط... • تعيد الباحثه السيناريو وتوضح للطفل ان ليست كل الاعتقادات سليمة.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.	

الجلسة : ثلاثة وثلاثون	عنوان الجلسة : إدراك الاعتقاد الخاطىء	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يفهم الطفل ان الاشياء قد تتغير وليس من الضرورى ان تظل على طبيعتها.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	براد شاى فارغ – قطعة نقود – حقيبة يد – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثة براد الشاى الفارغ والحقيبة مغلقة امام الطفل وهى مغلقة حتى لا يعرف الطفل انهما فارغان، والنقود والدمية منى. • تطلب الباحثة من الطفل ان يغمض عيناه. • تضع الباحثة النقود فى البراد وتطلب من الطفل فتح عينيه. ثم تسأل الدمية منى / فين الفلوس؟... • تسأل الباحثة الطفل هيه منى هتفكر ان الفلوس فين؟... ادا الاجابة الشنطة، ايه السبب ان منى هتفكر ان الفلوس فى الشنطة؟... طيب البراد ممكن يكون فيه ايه؟... تختار ندور فين الاول؟.... • تعيد الباحثه السيناريو وتوضح للطفل ان ليست كل الاعتقادات سليمة.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.	

الجلسة : أربعة وثلاثون	عنوان الجلسة : إدراك الاعتقاد الخاطىء	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يفهم الطفل ان الاشياء قد تتغير وليس من الضرورى ان تظل على طبيعتها.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	قلم – مقلمة – وعاء مغطى – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تضع الباحثة القلم والمقلمة والوعاء المغطى والدمية منى على المنضدة. • تطلب الباحثة من الطفل ان يغمض عيناه. • تضع الباحثة القلم فى الوعاء وتطلب من الطفل فتح عينيه. ثم تسأل الدمية منى / فين القلم؟... • تسأل الباحثة الطفل هيه منى هتفكر ان القلم فين؟... ادا الاجابة المقلمة، ايه السبب ان منى هتفكر ان الفلوس فى المقلمة؟... طيب الحلة ممكن يكون فيها ايه؟... تختار ندور فين الاول؟.... • تعيد الباحثه السيناريو وتوضح للطفل ان ليست كل الاعتقادات سليمة.	
التقويم	من خلال متابعة الباحثة للطفل اثناء اجابته على الاسئله المطروحه، ومناقشته.	

الجلسة : الخامسة والثلاثون	عنوان الجلسة : اللعب الحر	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	ادوات المائدة (طبق – ملعقة – كوب – فوطة)– الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة خلال الجلسة. • تضع الباحثة ادوات المائده والدمية منى على المنضدة. • السيناريو الاساسى : الدمية منى جعانة ومحتاجه انك تساعدها علشان تاكل رز بالملعقة من غير ما توقع الاكل. • تترك الباحثة الطفل فى الموقف التمثيلى، ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	تناقش المعلمة الطفل فى نهاية الجلسة، وتسأله منى كانت بتاكل ايه؟ منى وقعت اكل؟ منى كانت جعانه اوى؟ خلصت طبقها كله ولا سابت شوية؟.	

الجلسة : السادسة والثلاثون	عنوان الجلسة : اللعب الحر	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	ادوات المائدة (طبق – شوكة – كوب – فوطة)– الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة خلال الجلسة. • تضع الباحثة ادوات المائده والدمية منى على المنضدة. • السيناريو الاساسى : الدمية منى جعانة ومحتاجه انك تساعدها علشان تاكل المكرونة بالشوكة من غير ما توقع الاكل. • تترك الباحثة الطفل فى الموقف التمثيلى، ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	تناقش المعلمة الطفل فى نهاية الجلسة، وتسأله منى كانت بتاكل ايه؟ منى وقعت اكل؟ منى كانت جعانه اوى؟ خلصت طبقها كله ولا سابت شوية؟.	

الجلسة : السابعة والثلاثون	عنوان الجلسة : اللعب الحر	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	ادوات المائدة (طبق – شوكة – كوب – فوطة)– الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة خلال الجلسة. • تضع الباحثة ادوات المائده والدمية منى على المنضدة. • السيناريو الاساسى : الدمية منى جعانة ومحتاجه انك تساعدها علشان تاكل البطاطس محمره بالشوكة وتشرب ميه من غير ما توقع الاكل. • تترك الباحثة الطفل فى الموقف التمثيلى، ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	تناقش المعلمة الطفل فى نهاية الجلسة، وتسأله منى كانت بتاكل ايه؟ منى وقعت اكل؟ منى كانت جعانه اوى؟ خلصت طبقها كله ولا سابت شوية؟.	

الجلسة : الثامنة والثلاثون	عنوان الجلسة : اللعب العفوى	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	ادوات المائدة (طبق – ملعقة – كوب – فوطة)– الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة خلال الجلسة. • تضع الباحثة ادوات المائده والدمية منى على المنضدة. • السيناريو الاساسى : الدمية منى جعانة ومحتاجه انك تساعدها علشان تشرب شوربة من غير ما توقع الاكل. • تترك الباحثة الطفل فى الموقف التمثيلى، ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	تناقش المعلمة الطفل فى نهاية الجلسة، وتسأله منى كانت بتاكل ايه؟ منى وقعت اكل؟ منى كانت جعانه اوى؟ خلصت طبقها كله ولا سابت شوية؟.	

الجلسة : التاسعة والثلاثون	عنوان الجلسة : اللعب الحر	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	فرشاة اسنان – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة خلال الجلسة. • تضع الباحثة ادوات المائده والدمية منى على المنضدة. • السيناريو الاساسى : الدمية منى انتهت من الطعام ويجب ان تغسل اسنانها بالفرشاة والمعجون وتريد المساعدة. • تترك الباحثة الطفل فى الموقف التمثيلى، ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	تناقش المعلمة الطفل فى نهاية الجلسة، وتسأله غسلت اسنان منى ازاى؟.... مثل كانك بتغسل اسنانك بس من غير ادوات.....	

الجلسة : الاربعون	عنوان الجلسة : اللعب الحر	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	سيارة صغيرة – قلم – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة خلال الجلسة. • تضع الباحثة السيارة والقلم والدمية منى على المنضدة. • السيناريو الاساسى : الدمية منى خرجت علشان تشترى فاكهه وهيه بتعدى الشارع كانت بتتكلم فى التليفون / وتمسك الدميه القلم باعتباره تليفون/ ماخدتش بالها من الطريق فالعربيه خبطتها. • دلوقتى انت لازم تاخد التليفون وتكلم الدكتور علشان ييجى بسرعة.تترك الباحثة الطفل فى الموقف التمثيلى، ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	تناقش المعلمة الطفل فى نهاية الجلسة، وتسأله هيه العربيه خبطت منى ليه؟.... هوه اللى فى ايدها ده تليفون ولا قلم ؟.... طيب احنا هنعتبره تليفون زى منى علشان احنا بنلعب.	

الجلسة : واحد واربعون	عنوان الجلسة : اللعب الحر	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يعرف الطفل انه خلال الموقف اللعبى تكون الاشياء على غير حقيقتها. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	حوض بلاستيك – قطعة اسفنج – اناء به ماء – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة خلال الجلسة. • تضع الباحثة الحوض والاناء والدمية منى على المنضدة وتمسك الاسفنجه فى يدها. • السيناريو الاساسى : الدمية منى خرجت علشان تروح المدرسة / تمشى الدمية داخل الحوض على انه الشارع/وهيه فى الطريق الدنيا مطرت عليها/ تضع الباحثة الاسفنجة فى الماء وتضغط عليها لتعصرها فوق الدمية منى وكانها الامطار/. • تطلب الباحثة من الطفل ان يصنع هو الامطار. • تترك الباحثة مساحة للطفل ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	تناقش المعلمة الطفل فى نهاية الجلسة، وتسأله هيه منى رايحه فين؟.... هيه اللى معاك دى سحابة؟.... انت بتتخيل ان الاسفنجة دى سحبه مليانه ميه؟.......	

الجلسة : اثنان واربعون	عنوان الجلسة : اللعب الحر	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يعرف الطفل انه خلال الموقف اللعبى تكون الاشياء على غير حقيقتها. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	قلم رصاص – الدمية منى.	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة خلال الجلسة. • تضع الباحثة القلم والدمية منى على المنضدة. • السيناريو الاساسى : الدمية منى خرجت الى النادى علشان تركب الحصان. • تخيل ان القلم ده هوه الحصان. • الدميه منى دلوقتى هتركب على القلم اللى احنا عملناه كانه حصان.. • تترك الباحثة مساحة للطفل ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	تناقش المعلمة الطفل فى نهاية الجلسة، وتسأله هيه منى رايحه فين؟.... هيه منى راكبه ايه؟.... انت بتتخيل ان القلم ده حصان؟.... ليه؟.....	

الجلسة : الثالثة والاربعون	عنوان الجلسة : اللعب التمثيلى	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يعرف الطفل انه خلال الموقف اللعبى تكون الاشياء على غير حقيقتها. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	————	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة والعصف الذهنى خلال الجلسة. • تبدأ الباحثة الحوار وتقول للطفل ادا كنت الان تريد غسل اسنانك وايديك هتغسلهم ازاى. • طيب انا هعمل ايدى كانها الحنفيه وانت مثل كان فى ايدك فرشة اسنان واغسل اسنانك. • تترك الباحثة مساحة للطفل ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	من خلال ملاحظة الباحثة للطفل اثناء الجلسه	

الجلسة : الرابعة والاربعون	عنوان الجلسة : اللعب التمثيلى	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يعرف الطفل انه خلال الموقف اللعبى تكون الاشياء على غير حقيقتها. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	————	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة والعصف الذهنى خلال الجلسة. • تبدأ الباحثة الحوار وتقول احنا لازم نروح المدرسه يللا نركب الاوتوبيس. • ايه ده؟ مافيش مكان وهنقف فى الاوتوبيس وهوه ماشى طول الطريق. • بس الاوتوبيس بيتهز كتير، يللا نمثل ان الاوتوبيس عمال يهزنا. • تترك الباحثة مساحة للطفل ليظهر قدرته على التخيل.	
التقويم	من خلال ملاحظة الباحثة للطفل اثناء الجلسه	

الجلسة : الخامسة والاربعون	عنوان الجلسة : اللعب التمثيلى	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يعرف الطفل انه خلال الموقف اللعبى تكون الاشياء على غير حقيقتها. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	كتاب صور حيوانات	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والمحاكاة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تبدأ الباحثة الحوار وتقول احنا النهارده هنتفرج على كتاب مليان صور حيوانات هنقلد اصواتها وحركاتها. • هنقلد الارنب وننط زيه، كمان هنمشى زى السلحفاه، ونشمشم زى الكلب..........	
التقويم	من خلال ملاحظة الباحثة للطفل اثناء الجلسه	

الجلسة : السادسة والاربعون	عنوان الجلسة : اللعب التمثيلى	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يعرف الطفل انه خلال الموقف اللعبى تكون الاشياء على غير حقيقتها. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صورة شاطىء البحر	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تخبر الباحثة الطفل ان معها صورة لشاطىء البحر وتتركه يفكر قليلا ثم تضعها امامه على الطاوله. • تسأل الباحثة الطفل اذا كنت شايف البحر دلوقتى هتلاقى فيه ايه؟.......... تترك الباحثة المساحه للطفل لكى يتخيل ويخرج خبراته السابقه خلال جلسة اللعب.	
التقويم	من خلال ملاحظة الباحثة للطفل اثناء الجلسه	

الجلسة : السابعة والاربعون	عنوان الجلسة : الاعتقاد القائم على التخيل	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يستنتج الطفل احداث ونهايات بناء على مقدمات. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صورة شاطىء البحر	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تخبر الباحثة الطفل ان معها صورة للسيرك وتتركه يفكر قليلا ثم تضعها امامه على الطاوله. • تسأل الباحثة الطفل ادا كنت دلوقتى فى السيرك هتشوف فيه ايه؟.......... • طيب يلا نقلد حركة المهرج...... تترك الباحثة المساحه للطفل لكى يتخيل ويخرج خبراته السابقه خلال جلسة اللعب.	
التقويم	من خلال ملاحظة الباحثة للطفل اثناء الجلسه	

الجلسة : الثامنة والاربعون	عنوان الجلسة : الاعتقاد القائم على التخيل	زمن الجلسة : ٢٠ دقيقة
الأهداف	ان يطلق الطفل العنان لخياله. ان يستنتج الطفل احداث ونهايات بناء على مقدمات. ان يميز الطفل بين ما هو ملموس وما هو غير ملموس اثناء التخيل. ان يبتكر الطفل ويبدع داخل الاطار الدرامى.	
الأدوات والوسائل المستخدمة	صورة شاطىء البحر	
اجراءات الجلسة	• تستخدم الباحثة استراتيجية الحوار والمناقشة والعصف الدهنى خلال الجلسة. • تخبر الباحثة الطفل ان منى وشها اتوسخ وهيه بتاكل الشيكولاته. • يلا نمثل كاننا بنغسل وش منى، انا هعمل ايدى كانها الحنفيه وانت كانك ماسك منى وبتغسل لها وشها بالميه والصابون. • متنساش تنشف وش منى بالفوطة. تترك الباحثة المساحه للطفل لكى يتخيل ويخرج خبراته السابقه خلال جلسة اللعب.	
التقويم	من خلال ملاحظة الباحثة للطفل اثناء الجلسه. سؤال الطفل/ هيه منى وسخت وشها ازاى؟....... هيه منى كانت موجوده معاك؟....... انت كانت معاك فوطه؟	

الجلسة الختامية

زمن الجلسة: ٤٥ دقيقة

الأهداف:

١- انهاء الجلسات الخاصة بالبرنامج وتوديع الطفل.

٢- تطبيق المقياس البعدى لقراءة العقل.

٣- تطبيق المقياس البعدى للتمثلات الرمزية الذهنية.

إجراءات الجلسة:

تقوم الباحثة بالتمهيد للطفل انها الجلسة الاخيرة وتشجيعه بعبارات ايجابية وشكره على ادائه الممتاز على مدار جلسات البرنامج.

تطبق الباحثة المقياسين مع مراعاة اخذ استراحة بين المقياسين واثناء تطبيق المقياس الواحد ان لزم الامر.

ملحق رقم (١٢)

مقياس جيليام لتشخيص التوحدية

ترجمة/ عادل عبدالله محمد: ٢٠٠٥



الجزء الأول : معلومات عامة

اسم الحالة :____________________

عنوان الحالة:____________________

اسم الوالد:____________________

المدرسة:____________________

اسم الفاحص:____________________

عنوان الفاحص:____________________

	شهر	سنة
تاريخ تطبيق المقياس:	____	____
تاريخ ميلاد الحالة:	____	____
عمر الحالة :	____	____

الجزء الثاني: ملخص الدرجات

الأبعاد الفرعية	درجة البعد	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الخطأ المعياري
السلوكيات النمطية	____	____	____	١
التواصل	____	____	____	١
التفاعل الاجتماعي	____	____	____	١
النمو	____	____	____	١
* مجموع درجات الأبعاد	____________			
معامل التوحد		____	____	٣



الجزء الثالث: دليل تفسير الدرجات

الدرجات المعيارية للأبعاد الفرعية	معامل التوحدية	درجة الشدة	احتمال وجود التوحد
١٩-١٧	١٣١ +	مرتفع	مرتفع جداً
١٦-١٥	١٣٠-١٢١	↑	مرتفع
١٤-١٣	١٢٠-١١١		فوق المتوسط
١٢-٨	١١٠-٩٠		متوسط
٧-٦	٨٩-٨٠		دون المتوسط
٥-٤	٧٩-٧٠	↓	منخفض
٣-١	٦٩ ≥	منخفض	منخفض جداً

الجزء الرابع: بروفيل النتائج

الدرجات المعيارية	أبعاد مقياس جيليام للتوحدية				معامل التوحدية	مقاييس أخرى للذكاء والتحصيل والسلك التوافقي			
	السلوكيات النمطية	التواصل	التفاعل الاجتماعي	النمو		معاملات القرن	الاختبار	الاختبار	الاختبار
					.	١٦٠	.	.	.
					.	١٥٥	.	.	.
٢٠	.	.	.	.	.	١٥٠	.	.	.
١٩	.	.	.	.	.	١٤٥	.	.	.
١٨	.	.	.	.	.	١٤٠	.	.	.
١٧	.	.	.	.	.	١٣٥	.	.	.
١٦	.	.	.	.	.	١٣٠	.	.	.
١٥	.	.	.	.	.	١٢٥	.	.	.
١٤	.	.	.	.	.	١٢٠	.	.	.
١٣	.	.	.	.	.	١١٥	.	.	.
١٢	.	.	.	.	.	١١٠	.	.	.
١١	.	.	.	.	.	١٠٥	.	.	.
١٠	.	.	.	.	.	١٠٠	.	.	.
٩	.	.	.	.	.	٩٥	.	.	.
٨	.	.	.	.	.	٩٠	.	.	.
٧	.	.	.	.	.	٨٥	.	.	.
٦	.	.	.	.	.	٨٠	.	.	.
٥	.	.	.	.	.	٧٥	.	.	.
٤	.	.	.	.	.	٧٠	.	.	.
٣	.	.	.	.	.	٦٥	.	.	.
٢	.	.	.	.	.	٦٠	.	.	.
١	.	.	.	.	.	٥٥	.	.	.



الجزء الخامس : ورقة الأسئلة / الإجابة

توجيهات:

قدر كل بند من البنود الآتية طبقاً لمعدل حدوثه، مستخدماً الخطوط الإرشادية الآتية لتحقيق أفضل مستوى للتقدير:

(صفر)لا يلاحظ إطلاقاً:لم تلاحظ إطلاقاً أن هذا الشخص تصرف بهذه الطريقة.

(١) يُلاحظ بصورة نادرة: يتصرف هذا الشخص بهذه الطريقة مرة أو مرتين كل ست ساعات

(٢) يُـــلاحظ أحـــياناً: يتصرف هذا الشخص بهذه الطريقة ٣-٤ مرات كل ست ساعات .

(٣) يلاحظ بصورة متكررة: يتصرف هذا الشخص بهذه الطريقة ٥-٦ مرات كل ست ساعات.

ضع دائرة حول الرقم الذي يصف مولاحظاتك لتصرفات الحالة في الظروف الطبيعية (مثلاً: في معظم الأماكن، مع الأشخاص المألوفين له، في الأنشطة اليومية (العادية)، لا تنسى الإجابة على كل البنود، وإذا كنت غير واثق من إجابتك على بند معين أجل إجابتك ولاحظ هذا الشخص لمدة ست ساعات حتى تحدد تقديرك للبنود المؤجلة.

ملحوظة:

- هذه التعليمات تطبق على الأبعاد الثلاثة الأولى .
- تعليمات البعد الرابع (خاص بالآباء) فوق البعد مباشرة.



السلوكيات النمطية:

م	الأسئلة	لا يلاحظ	يلاحظ نادراً	يلاحظ أحياناً	يلاحظ دائماً
١	يتجنب دوام التقاء الأعين (أي أنه يشيح وجهه بعيدا عندما يحاول أحد أن ينظر إليه).	٠	١	٢	٣
٢	يحدق (يمعن النظر) في الأيدي، الأشياء والمواد الموجودة في البيئة لفترة لا تقل عن خمس ثوان.	٠	١	٢	٣
٣	ينقر بسرعة بأصابعة أو بيديه أمام عينيه لفترات مدتها خمس ثوان أو أكثر.	٠	١	٢	٣
٤	يأكل طعام معين ويرفض أن يأكل ما يأكله أغلب الناس – عادة –	٠	١	٢	٣
٥	يلعق أشياء لا تأكل (مثل: يد شخص، ألعاب، كتب ... إلخ).	٠	١	٢	٣
٦	يشم أو يتشمم أشياء (مثل: ألعاب، يد شخص، شعر ... إلخ).	٠	١	٢	٣
٧	يدور أو يتحرك في دوائر.	٠	١	٢	٣
٨	يدير أشياء غير مصممة للتدوير(مثل:أطباق الفناجين، الفناجين، الأكواب إلخ).	٠	١	٢	٣
٩	يهتز للأمام وللخلف أثناء الجلوس أو الوقوف.	٠	١	٢	٣
١٠	يقوم بحركات خاطفة، مندفعة، وسريعة عندما ينتقل من مكان إلى اخر.	٠	١	٢	٣
١١	يتبختر في مشيته (يمشي على أطراف أصابعه) عند الحركة أو عند الوقوف في مكان.	٠	١	٢	٣
١٢	يخبط أو يخفق بيديه أو أصابعه أمام وجهه أو على جنبيه.	٠	١	٢	٣
١٣	يصدر أصوات حادة (مثل: أي أي أي) أو أصوات أخرى شبيهه كدافع أو حافز نفسي له.	٠	١	٢	٣
١٤	يصفع، يضرب، أو يعض نفسه، أو يحاول إيذاء نفسه بأي طريقة أخرى.	٠	١	٢	٣

الدرجة الكلية للسلوكيات النمطية	

كراسة الأسئلة ٧

التواصل:

كيف يتواصل هذا الشخص بالآخرين؟ بالكلام (   ) بالإرشاد (   ) لا يتكلم أو يصدر إشارات (   ). إذا كان الشخص لا يتكلم أو لا يستخدم أي طريقة أخرى للتواصل تجاهل هذا البعد الفرعي.

م	الأسئلة	لا يلاحظ	يلاحظ نادرا	يلاحظ أحيانا	يلاحظ دائما
١٥	يعيد الكلمات لفظيا أو بإيماءات (إشارات).	٠	١	٢	٣
١٦	يعيد كلمات خارج سياق الحديث (أي يعيد كلمات سمعها في وقت سابق. على سبيل المثال يعيد كلمات سمعها من دقيقة أو قبل ذلك).	٠	١	٢	٣
١٧	يعيد الكلمات والعبارات مرات ومرات.	٠	١	٢	٣
١٨	يتكلم أو يصدر إيماءات أو إشارات بتأثيرات ذات رتيبة أو إيقاع غير جيد.	٠	١	٢	٣
١٩	يستجيب بطريقة غير ملائمة للأوامر البسيطة (مثل: اجلس، قف .. الخ).	٠	١	٢	٣
٢٠	يشيح وجهه ويتجنب النظر للمتكلم إذا نادى عليه باسمه.	٠	١	٢	٣
٢١	يتجنب طلب الأشياء التي يريدها.	٠	١	٢	٣
٢٢	يفشل في المبادأة محادثات مع أقرانه أو مع راشدين.	٠	١	٢	٣
٢٣	يستخدم "نعم" و "لا" بطريقة غير ملائمة. فيقول "نعم" إذا سئل عما إذا كان يريد شيء يكرهه، أو يقول "لا" إذا سئل عما إذا كان يرد لعبته المفضلة أو شيئ يبعث فيه البهجة.	٠	١	٢	٣
٢٤	يستخدم الضمائر بصورة غير ملائمة (يشير إلى نفسه بالضمير هو، أنت، هي ... الخ).	٠	١	٢	٣
٢٥	يستخدم الضمير "أنا" بطريقة غير ملائمة (لا يقول "أنا" عندما يشير إلى نفسه).	٠	١	٢	٣
٢٦	يردد أصوات غير واضحة (بقبقة) مرات ومرات.	٠	١	٢	٣
٢٧	يستخدم الايماءات (أو الإشارات) بدلا من الحديث لكي يحصل على الأشياء.	٠	١	٢	٣
٢٨	يجيب بصورة غير ملائمة على أسئلة عن قصص موجزة أو جمل إخبارية.	٠	١	٢	٣

الدرجة الكلية للتواصل	

كراسة الأسئلة ٨

التفاعل الاجتماعي:

م	الأسئلة	لا يلاحظ	يلاحظ نادراً	يلاحظ أحياناً	يلاحظ دائماً
٢٩	يتجنب التقاء الأعين (أي أنه يشيح وجهه بعيدا عندما يحاول أحد أن ينظر إليه).	٠	١	٢	٣
٣٠	يحدق (يمعن النظر)أو يبدو غير سعيد أو مضجر عندما يثنى عليه، أو يداعب أو يروح أحد عنه.	٠	١	٢	٣
٣١	يقـاوم الاتصال الجسدي مع الآخرين (يبدو أنه لا يحب العناق، أو أن يحمله أحد، أو أن يقترب منه أحد).	٠	١	٢	٣
٣٢	لا يقلد الأخرين حينما يلعب.	٠	١	٢	٣
٣٣	ينسـحب مـن المواقف الجماعية أو يبقى غير مهتم بها أو يبدو منحفظ عليها.	٠	١	٢	٣
٣٤	يتصـرف بخـوف غير مفهوم السبب أو يسلك بطريقة يبدو عليه منها الفزع.	٠	١	٢	٣
٣٥	غـير عاطفـي أو ودود، أي أنه لا يعطي استجابات ودودة (مثل: الأحضان والقبلات).	٠	١	٢	٣
٣٦	يـنظر بين الأشخاص (أي يبدي عدم إدراكه بوجود الأشخاص من حوله).	٠	١	٢	٣
٣٧	يضحك ويبكي بطريقة غير ملائمة.	٠	١	٢	٣
٣٨	يستخدم الألعاب والأشياء بصورة غير ملائمة (مثل: يدير السيارات في دوائر، يفكك الألعاب إلى أجزاء).	٠	١	٢	٣
٣٩	يفعل أشياء معينة بشكل تكراري، أو كما لو كانت طقوس.	٠	١	٢	٣
٤٠	يـتكدر (يشعر بالحزن) عندما يتغير النظام (الروتين) الذي اعتاد عليه.	٠	١	٢	٣
٤١	يسـتجيب سـلبيا أو بمـزاج عكـر عـندما تعطى له الأوامر أو الارشادات أو يطلب منه شيئ.	٠	١	٢	٣
٤٢	يرتـب الأشياء بدقة وعناية ونظام، ويشعر بالضيق إذا اختل هذا الترتيب.	٠	١	٢	٣

الدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي	

كراسة الأسئلة ٩

اضطرابات النمو :

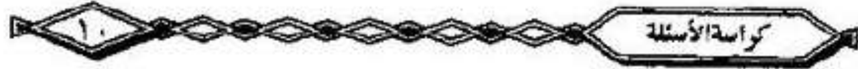
ملحوظة (١) هـذا الجزء يتم ملؤه عن طريق الآباء أو أحد القائمين على رعاية الطفل ممن لهم اتصال ودعم مباشر معه خلال الستة عشر شهراً الأولى من عمر الطفل. ويفضل مقابلة الآباء.

ملحوظة (٢) أجب عن كل سؤال بوضع دائرة حول أحد الإجابتين (نعم) أو (لا)، وأجب على كل الأسئلة من فضلك.

م	الأسئلة	نعم	لا
٤٣	هل جلس الطفل ثم وقف ومشى بنفس هذا الترتيب؟	-	+
٤٤	هل مشي الطفل خلال الخمسة عشر شهراً الأولى من حياته؟	-	+
٤٥	هـل تمت لدى الطفل مهارة (كالمشي) ثم حدث له ارتداد أو نكوص فيها (أي يتوقف عن المشي ويعود إلى الحبو مرة أخرى)	+	-
٤٦	هل يمضي الطفل وقت طويل في الاهتزاز قبل أن يستسقط (على سبيل المثال، هل يهتز الطفل في نومه عدة مرات لفترة تزيد عن خمس دقائق)؟	+	-
٤٧	هـل أظهـر الطفـل أو تم تشخيصه على أن لديه تأخر في النمو قبل الستة وثلاثون شهراً الأولى من عمره؟	+	-
٤٨	هـل يظهر الطفل أي رغبة أو يجهز نفسه لرفعه أو لتقاطه عندما يحاول أحد الاباء حمله؟	-	+
٤٩	هل يبتسم الطفل لأبويه أو للأقران أثناء اللعب؟	-	+
٥٠	هل يبكي الطفل عندما يحاول شخص غير مألوف بالنسبة له الاقتراب منه؟	-	+
٥١	هـل قلـد الطفـل شخص اخر قبل سن الثالثة (مثل تقليد الأصوات، أو اللعب بالعرائس)؟	-	+
٥٢	هـل أظهر الطفل سعادته خلال الستة وثلاثون شهراً الأولى من عمره عندما كان يُعانق، يُحمل، أو يُداعب؟	-	+
٥٣	هـل استخدم الطفل التخاطب للتواصل مع الاخرين خلال الستة وثلاثون شهراً الأولى من عمره؟	-	+
٥٤	هـل يـبدو الطفل وكأنه أصم تجاه بعض الأصوات في حين أنه يستجيب إلى أصوات أخرى (يظهر أنه سمعها)؟	+	-
٥٥	هل يطيع الطفل الأوامر البسيطة (مثل: قف، اجلس، تعال هنا ... إلخ)؟	-	+
٥٦	هل يتذكر الطفل الأشياء (مثل: أين توجد لعبته المفضلة؟ أو ما حدث في مكان معين مثل زيارة الطبيب)؟	-	+

عد العلامات(+) في الجدول وسجل الدرجة الكلية للبعد

الدرجة الكلية لاضطرابات النمو	



الجزء السادس: أسئلة رئيسية

١. كم كان عمر الطفل عندما حدث هذا السلوك لأول مرة؟ ____________

____

٢. هل يحدث هذا السلوك في كل الظروف؟____________________

____

٣. هل يمكن أن يكون هذا السلوك نتيجة لظروف معوقة أخرى؟ ____________

____

ما هي هذه الظروف؟ ____________________________

هل تم تقييم هذه الظروف؟ ____________________________

و ماذا كانت وسيلة التقييم؟ ____________________________

٤. من قام بالتقييم وماذا كانت النتائج؟ ____________________________

٥. ما نوع التقويم الذي تم؟ ____________________________

____

٦. هل لوحظ الاضطراب في المجالات الأربعة لتشخيص التوحدية؟ ____________

____

٧. ما هي مجالات الاضطراب الأكثر تأثراً؟ ____________________________

وما هي دلالات هذا الاضطراب؟ ____________________________

____

٨. ما مدى حدة هذه الأعراض؟ ____________________________

وكيف تتفاعل هذه الأعراض مع الأداء الطبيعي؟ ____________________

____

٩. ما هي المعلومات التي نحتاج إلى جمعها؟ ____________________________

من الذي يمكن أن يزودنا بهذه المعلومات؟ ____________________________

____

١٠. ما المصادر المتاحة لمزيد من التقييم مستقبلاً؟ ____________________

____



ملحق (أ)

تحويل الدرجات الخام إلى الدرجات المعيارية والنسب المئوية

(لكل الأعمار والجنسين معاً)

الدرجة المعياري	الأبعاد الفرعية: السلوكيات النمطية	التواصل	التفاعل الاجتماعي	اضطرابات النمو	النسبة المئوية
١	١		١		< ١
٢	٢		٣-٢		< ١
٣	٣	٢-١	٥-٤		١
٤	٥-٤	٥-٣	٨-٦	١	٢
٥	٦	٦	١٠-٩		٥
٦	٨-٧	١٠-٧	١٤-١١	٢	٩
٧	١١-٩	١٢-١١	١٨-١٥	٣	١٦
٨	١٤-١٢	١٥-١٣	٢١-٩١	٤	٢٥
٩	١٧-١٥	١٧-١٦	٢٤-٢٢	٥	٣٧
١٠	٢١-١٨	٢٢-١٨	٢٧-٢٥	٧-٦	٥٠
١١	٢٤-٢٢	٢٥-٢٣	٢٩-٢٨	٨	٦٣
١٢	٢٦-٢٥	٢٨-٢٦	٣٢-٣٠	٩	٧٥
١٣	٢٩-٢٧	٣٠-٢٩	٣٤-٣٣	١٠	٨٤
١٤	٣٣-٣٠	٣٤-٣١	٣٧-٣٥	١١	٩١
١٥	٣٤	٣٦-٣٥	٣٨		٩٥
١٦	٣٦-٣٥	٣٨-٣٧	٣٩	١٢	٩٨
١٧	٣٨-٣٧	٤٠-٣٩	٤٠		٩٩
١٨	٤٠-٣٩	٤٢-٤١	٤١		> ٩٩
١٩	٤٢-٤١		٤٢	١٣	> ٩٩
٢٠				١٤	> ٩٩



ملحق (ب)

تحويل مجموع الدرجات المعيارية إلى معامل التوحد والنسبة المئوية

معامل التوحد	مجموع أربع أبعاد فرعية	مجموع ثلاث أبعاد فرعية	مجموع بعدين فرعيين	النسبة المئوية
١٦٥	-	-	-	> ٩٩
١٦٤	-	٦٠	-	> ٩٩
١٦٣	-	-	٤١	> ٩٩
١٦٢	-	٥٩	-	> ٩٩
١٦١	-	-	-	> ٩٩
١٦٠	٧٦	٥٨	٤٠	> ٩٩
١٥٩	-	-	-	> ٩٩
١٥٨	٧٥	٥٧	-	> ٩٩
١٥٧	٧٤	-	٣٩	> ٩٩
١٥٦	-	٥٦	-	> ٩٩
١٥٥	٧٣	-	-	> ٩٩
١٥٤	-	٥٥	٣٨	> ٩٩
١٥٣	٧٢	-	-	> ٩٩
١٥٢	٧١	-	-	> ٩٩
١٥١	-	٥٤	٣٧	> ٩٩
١٥٠	٧٠	-	-	> ٩٩
١٤٩	-	٥٣	-	> ٩٩
١٤٨	٦٩	-	٣٦	> ٩٩
١٤٧	٦٨	٥٢	-	> ٩٩
١٤٦	-	-	-	> ٩٩
١٤٥	٦٧	٥١	٣٥	> ٩٩
١٤٤	-	-	-	> ٩٩
١٤٣	٦٦	٥٠	-	> ٩٩
١٤٢	٦٥	-	٣٤	> ٩٩
١٤١	-	٤٩	-	> ٩٩
١٤٠	٦٤	-	-	> ٩٩
١٣٩	-	٤٨	٣٣	> ٩٩
١٣٨	٦٣	-	-	> ٩٩
١٣٧	٦٢	-	-	> ٩٩
١٣٦	-	٤٧	٣٢	> ٩٩
١٣٥	٦١	-	-	> ٩٩
١٣٤	-	٤٦	-	٩٩

كراسة التعليمات ٨٨

معامل التوحد	مجموع أربع أبعاد فرعية	مجموع ثلاث أبعاد فرعية	مجموع بعدين فرعين	النسبة المئوية
١٣٣	٦٠	-	٣١	٩٩
١٣٢	٥٩	٤٥	-	٩٩
١٣١	-	-	-	٩٩
١٣٠	٥٨	٤٤	٣٠	٩٨
١٢٩	-	-	-	٩٧
١٢٨	٥٧	٤٣	-	٩٧
١٢٧	٥٦	-	٢٩	٩٧
١٢٦	-	٤٢	-	٩٦
١٢٥	٥٥	-	-	٩٥
١٢٤	-	٤١	٢٨	٩٥
١٢٣	٥٤	-	-	٩٤
١٢٢	٥٣	-	-	٩٣
١٢١	-	٤٠	٢٧	٩٢
١٢٠	٥٢	-	-	٩١
١١٩	-	٣٩	-	٩٠
١١٨	٥١	-	٢٦	٨٩
١١٧	٥٠	٣٨	-	٨٧
١١٦	-	-	-	٨٦
١١٥	٤٩	٣٧	٢٥	٨٤
١١٤	-	-	-	٨٣
١١٣	٤٨	٣٦	-	٨١
١١٢	٤٧	-	٢٤	٧٩
١١١	-	٣٥	-	٧٧
١١٠	٤٦	-	-	٧٥
١٠٩	-	٣٤	٢٣	٧٣
١٠٨	٤٥	-	-	٧٠
١٠٧	٤٤	-	-	٦٨
١٠٦	-	٣٣	٢٢	٦٥
١٠٥	٤٣	-	-	٦٣
١٠٤	-	٣٢	-	٦١
١٠٣	٤٢	-	٢١	٥٨
١٠٢	٤١	٣١	-	٥٥
١٠١	-	-	-	٥٢
١٠٠	٤٠	٣٠	٢٠	٥٠
٩٩	-	-	-	٤٧

معامل التوحد	مجموع أربعة أبعاد فرعية	مجموع ثلاثة أبعاد فرعية	مجموع بعدين فرعيين	النسبة المئوية
٩٨	٣٩	٢٩	-	٤٥
٩٧	٣٨	-	١٩	٤٢
٩٦	-	٢٨	-	٣٩
٩٥	٣٧	-	-	٣٧
٩٤	-	٢٧	١٨	٣٥
٩٣	٣٦	-	-	٣٢
٩٢	٣٥	-	-	٣٠
٩١	-	٢٦	١٧	٢٧
٩٠	٣٤	-	-	٢٥
٨٩	-	٢٥	-	٢٣
٨٨	٣٣	-	١٦	٢١
٨٧	٣٢	٢٤	-	١٩
٨٦	-	-	-	١٨
٨٥	٣١	٢٣	١٥	١٦
٨٤	-	-	-	١٤
٨٣	٣٠	٢٢	-	١٣
٨٢	٢٩	-	١٤	١٢
٨١	-	٢١	-	١٠
٨٠	٢٨	-	-	٩
٧٩	-	٢٠	١٣	٨
٧٨	٢٧	-	-	٧
٧٧	٢٦	-	-	٦
٧٦	-	١٩	١٢	٥
٧٥	٢٥	-	-	٥
٧٤	-	١٨	-	٤
٧٣	٢٤	-	١١	٣
٧٢	٢٣	١٧	-	٣
٧١	-	-	-	٣
٧٠	٢٢	١٦	١٠	٢
٦٩	-	-	-	٢
٦٨	٢١	١٥	-	١
٦٧	٢٠	-	٩	١
٦٦	-	١٤	-	١
٦٥	١٩	-	-	١
٦٤	-	١٣	٨	< ١

معامل التوحد	مجموع أربعة أبعاد فرعية	مجموع ثلاثة أبعاد فرعية	مجموع بعدين فرعيين	النسبة المئوية
٦٣	١٨	-	-	< ١
٦٢	١٧	-	-	< ١
٦١	-	١٢	٧	< ١
٦٠	١٦	-	-	< ١
٥٩	-	١١	-	< ١
٥٨	١٥	-	٦	< ١
٥٧	١٤	١٠	-	< ١
٥٦	-	-	-	< ١
٥٥	١٣	٩	٥	< ١
٥٤	-	-	-	< ١
٥٣	١٢	٨	-	< ١
٥٢	١١	-	٤	< ١
٥١	-	٧	-	< ١
٥٠	١٠	-	-	< ١
٤٩	-	٦	٣	< ١
٤٨	٩	-	-	< ١
٤٧	٨	-	-	< ١
٤٦	-	٥	٢	< ١
٤٥	٧	-	-	< ١
٤٤	-	٤	-	< ١
٤٣	٦	-	-	< ١
٤٢	٥	٣	-	< ١
٤١	-	-	-	< ١
٤٠	٤	-	-	< ١
٣٩	-	-	-	< ١
٣٨	-	-	-	< ١
٣٧	-	-	-	< ١
٣٦	-	-		< ١
٣٥	-	-	-	< ١

ملحق رقم (١٣)
مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال التوحديين

إعداد/ عبد العزيز الشخص, وسلوى رشدى أحمد: ٢٠١٢

ملحق (٢)

بنود المقياس وتعليمات تطبيقه وتصحيحه

تعليمات المقياس:

تعريف مفاهيم نظرية العقل: هي قدرة الطفل التوحدي على استنتاج وفهم أفعال الآخرين (الأفكار، المعتقدات، الرغبات، المشاعر، ما ينوون عمله، إلخ...) والتجاوب معهم، واستخدام تلك المعلومات لتحليل وتفسير ما يقولونه، بحيث يستطيع الطفل حل المشكلات التي تواجهه في المواقف الاجتماعية اليومية من خلال قراءة أفكار لآخرين (أي ما يفكرون فيه).

- يتم تطبيق المقياس بشكل فردي.
- يتكون المقياس من مجموعة من عشر مهام تعرف إجرائياً على النحو التالي.

١- المهمة الأولى:

التعرف على (تمييز) المشاعر **An Emotion Recognition**:

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على تمييز الحالات الانفعالية للأفراد، حيث يُطلب من الطفل تمييز تعبيرات الوجه المختلفة (وجه سعيداً/ وجه حزين/ وجه خائف/ وجه غاضب).

٢- المهمة الثانية:

تمييز مظهر الشيء أو منظره **Light of Sight Task**:

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الناس قد يرون الشيء الواحد بصور أو بمناظر مختلفة حسب وضعه.

٣- المهمة الثالثة:

المشاعر المبنية على الرغبة **An Inference of Desire-Based Emotion**

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على تعرف مشاعر الشخص (إذا ما كان سعيداً أو حزيناً) في ضوء تحقيق ما يرغبه أو يتمناه.

٤- المهمة الرابعة:

استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم **An Inference of Perception-Based Belief**

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الرؤية تؤدي إلى المعرفة، وبعبارة أخرى القدرة على فهم أن الأشخاص يعلمون فقط الأشياء التي لديهم خبرة سابقة بها (سواء مباشرة أو غير مباشرة)، أي استنتاج الاعتقاد بناء على الفهم، حيث يعتقد الأفراد بأن الأشياء توجد في الأماكن التي سبق أن رأوها فيها، وإذا لم يروا شيئاً ما فإنهم لن يعرفوا أنه في ذلك المكان.

٥- المهمة الخامس:

استنتاج الأفعال بناء على الفهم **An Inference of Perception-Based Action**

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الرؤية تؤدي إلى الفعل **seeing leads to acting** ويسمى أيضاً الاعتقاد بالحقيقة **Belief Reality**، حيث يسعى الفرد إلى الفعل أو إنجاز المهمة ومحاولة الحصول على الشيء بناء على معرفته السابقة بمكانه.

٦- المهمة السادسة:

الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى **First-order false belief task**

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على استنتاج الفكرة (أو المعتقد) في إطار أو سياق يحدث فيه تغيير غير متوقع في وضع الشيء.

٧- المهمة السابعة:

استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد، ومشاعر الدرجة الثانية

An Inference of Belief- and Reality-Based Emotion and Second Order Emotion Task.

هي قدرة الطفل على فهم أن الاعتقادات والأحداث التي تخالف المعتقدات يمكن أن تسبب حدوث المشاعر، فقد يسعد الفرد بسبب حصوله على ما يريد أو بسبب اعتقاده أنه حصل على ما يريد، أي أن المشاعر تعتمد على المعتقدات التي قد تتزامن أو تتعارض في بعض الأحيان. وتتضمن هذه المهمة أيضاً مشاعر الدرجة الثانية والتي تقيس قدرة الطفل على فهم أن المشاهد قد يستنتج مشاعر بطل الرواية بصورة خطأ بناء على اعتقاد زائف عن رغبة هذا البطل.

٨- المهمة الثامنة:

التعارض بين الرسالة والرغبة **A Message-Desire Discrepant Task**

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على استنتاج معتقدات الآخرين بناء على تفسير وفهم العبارات التي تعبر عن رغباتهم.

٩- المهمة التاسعة:

الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية **A Second-Order False Belief Task**

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على فهم أن الآخرين قد تكون لديهم تصورات وأفكار خاطئة، أو لديهم أفكار مختلفة حول نفس الشيء؛ حيث يكون الطفل قادراً على تمثل الخطأ في تفكير الفرد والذي قد يختلف عن تفكير بطل الرواية، أي أنه يقصد بالدرجة الثانية أن الاعتقاد الخاطئ يكون لدى الفرد المشاهد (الآخر) وليس بطل الرواية.

١٠- المهمة العاشرة:

التمييز بين الأحداث والأشياء المادية والتصورات الذهنية (العقلية) –

The Mental Physical Distinction

تقيس هذه المهمة قدرة الطفل على التمييز بين الخبرة المادية (الحقيقة) والخبرة العقلية (التصور والخيال)؛ مثل التمييز بين الكلب الحقيقي والكلب المتخيل.

- لقياس كل بعد من الأبعاد السابقة توجد مجموعة من الأسئلة يجيب عليها الطفل إما لفظياً أو بالإشارة، كما توجد أسئلة للتبرير يجيب عليها الأطفال الذين يستطيعون الكلام فقط.

٨٠٨

- يوجد مع المقياس ورقة إجابة ومفتاح تصحيح.

التحضير لإجراء المقياس:

- يقوم الفاحص بإعداد ورقة الإجابة الخاصة بكل طفل وذلك بتدوين المعلومات الأساسية الخاصة به عليها، ثم تسجيل استجاباته عليها.
- يتم إجراء الاختبار في غرفة منفصلة بعيدة عن المشتتات.
- يجلس الفاحص في مواجهة الطفل وبينهما منضدة صغيرة.
- يقوم الفاحص بإجراء تواصل بصري مع الطفل والحديث معه، مع استخدام المعززات المادية والمعنوية أثناء تطبيق المقياس.

خطوات التنفيذ:

- يبدأ الفاحص بالحديث مع الطفل ويقول له: هذه لعبة جميلة فيها مجموعة من الصور "يلا نلعب، ونجاوب على الأسئلة، لا تتسرع بالإجابة، فكر ثم حاول".
- يعرض الفاحص الفقرات على الطفل حسب تسلسلها في المقياس.
- يسجل الفاحص استجابات الطفل على ورقة الإجابة الخاصة بالمقياس في الخانة المناسبة؛ إذا كانت صحيحة يتم وضع علامة (√) تحت خانة صح وتوضع علامة (×) تحت خانة خطأ إذا كانت الإجابة غير صحيحة.
- يمكن للفاحص إعادة السؤال إذا لم يستجب الطفل من المرة الأولى.
- التحدث مع الطفل باللهجة العامية أو اللغة التي يسهل عليه فهمها.
- يمكن للفاحص أخذ استراحة أثناء تطبيق المقياس أو تطبيقه على جلستين إذا شعر أن الطفل لا يستطيع الاستمرار.

تصحيح المقياس:

- يقوم الفاحص بتسجيل استجابات الطفل في ورقة الإجابة.
- يتم تصحيح ورقة الإجابة باستخدام مفتاح التصحيح.
- يجمع الفاحص عدد الإجابات الصحيحة للطفل وتسجل له العلامات الكلية للمقياس، بالإضافة إلى مجموع علامات الأبعاد العشرة كل على حده حسب عدد الأسئلة.

ورقة الإجابة

الاسم: تاريخ الميلاد: ..../......./.......

العمر: ....

المركز/المدرسة: تاريخ الاختبار:

المهمة الأولى: التعرف على (تمييز المشاعر

٨٠٩

الرقم	صح	خطأ
الأول		
الثاني		
الثالث		
الرابع		
المجموع		

المهمة الثانية: تمييز مظهر الشيء أو منظره.

الرقم	صح	خطأ
الخامس		
السادس		
المجموع		

المهمة الثالثة: استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة

الرقم	صح	خطأ
السابع		
الثامن		
سؤال التبرير		
المجموع		

المهمة الرابعة: استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم

الرقم	صح	خطأ
التاسع		
سؤال التبرير		
المجموع		

المهمة الخامسة: استنتاج الأفعال بناء على الفهم

الرقم	صح	خطأ
العاشر		
سؤال التبرير		
المجموع		

المهمة السادسة: الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى.

الرقم	صح	خطأ
الحادي عشر		
الثاني عشر		
الثالث عشر		
سؤال التبرير		
المجموع		

المهمة السابعة: استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد ومشاعر الدرجة الثانية

الرقم	صح	خطأ
الرابع عشر		
الخامس عشر		
السادس عشر		
سؤال التبرير		
السابع عشر		
الثامن عشر		
سؤال التبرير		
التاسع عشر		

الرقم	صح	خطأ
سؤال التبرير		
المجموع		

المهمة الثامنة: التعارض بين الرسالة والرغبة

الرقم	صح	خطأ
العشرون		
الواحد والعشرون		
الثاني والعشرون		
الثالث والعشرون		
الرابع والعشرون		

المهمة التاسعة: الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية

الرقم	صح	خطأ
الخامس والعشرون		
السادس والعشرون		
سؤال التبرير		
المجموع		

المهمة العاشرة: التمييز بين الأحداث والأشياء المادية والتصورات الذهنية (العقلية)

الرقم	صح	خطأ
السابع والعشرون		
الثامن والعشرون		
التاسع والعشرون		
الثلاثون		
المجموع		

- المجموع الكلي للأطفال الذين يستطيعون الكلام ( )
- المجموع الكلي للأطفال الذين لا يمارسون على الكلام ( )

بنود/عبارات المقياس

المهمة الأولى: التعرف على (تمييز) المشاعر.

- **السؤال الأول:** شاور على الوجه الخائف.
- **السؤال الثاني:** شاور على الوجه الغضبان (المتنرفز).
- **السؤال الثالث:** شاور على الوجه الفرحان.
- **السؤال الرابع:** شاور على الوجه الزعلان (الحزين).

المهمة الثانية: تمييز مظهر الشيء أو منظره

- ضع بطاقة كبيرة بينك وبين الطفل، حيث تبدو صورة في كل جانب، ثم ارفع البطاقة (مثال: جانب صورة عنب/ الجانب الآخر صورة تفاحة)، واسأل الطفل ماذا يستطيع كل منكما أن يرى تباعاً كما في السؤال الخامس والسادس.
- **السؤال الخامس: سؤال الإدراك الشخصي:** ماذا تستطيع أن ترى؟ (انت شايف إيه؟) حيث تكون صورة العنب في البطاقة المواجهة للطفل.

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الصور اللي انته شايفها.

- أنت شايف صورة برتقال ولا عنب ولا تفاحة ولا فراولة.
- **السؤال السادس: سؤال إدراك الآخر:** ماذا أنا أرى؟ (وأنا شايف إيه؟)، حيث تكون صورة التفاحة في البطاقة المواجهة للفاحص.

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الصور اللي انا شيفها.
- أنت شايف صورة تفاحة، ولا برتقال، ولا عنب، ولا فراولة.

المهمة الثالثة: استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة

السؤال السابع:

- شاور على اللي عايزاه مها.
- **المساعدة:** هي عايزه بسكويت، ولا مصاصة، ولا عصير، ولا شيكولاتة.

السؤال الثامن (استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة):

- مها هتشعر (هتحس) بأية لما تأخد المصاصة؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الوجه اللي يعبر على شعور مها لما تأخد المصاصة.
- لو مها أخدت المصاصة هي هتكون فرحانة، ولا زعلانة، ولا خايفة.

سؤال التبرير: لماذا (ليه) مها سعيدة؟

- **يصحح للأطفال اللذين يستطيعون الكلام.**

المهمة الرابعة: استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم

السؤال التاسع: يا ترى بسمة حتفتكر أن نظارتها فين؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الشيء أو المكان اللي حتفتكر/تعتقد بسمة أن نظارتها فيه. (على الكرسي، ولا على الترابيزة، ولا على المكتب).

سؤال التبرير: لماذا (ليه) بسمة حتفتكر/تعتقد أن نظارتها على الترابيزة؟

- يصحح للأطفال اللذين يستطيعون الكلام.

المهمة الخامسة: استنتاج الأفعال بناء على الفهم (الرؤية تؤدي إلى الفعل) ويسمى أيضاً الاعتقاد بالحقيقة.

السؤال العاشر: **علي هيروح يجيب ساعته منين؟**

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

٨١٥

- شاور فين علي هيروح علشان يجيب ساعته.
- علي هيروح يجيب ساعته من على المكتب، ولا الكرسي، ولا الترابيزة، ولا السرير.

سؤال التبرير: لماذا (ليه) علي هيروح للمكتب؟

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

المهمة السادسة: الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى

السؤال الحادي عشر: فين أشرف حط الكتاب.

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على المكان اللي حط فيه أشرف الكتاب.
- الكتاب كان في الأول على الترابيزة ولا على الكرسي ولا على الكنبة ولا في الدرج.

السؤال الثاني عشر: فين الكتاب دلوقتي، أو: شاور فين الكتاب دلوقتي، أو: هو الكتاب دلوقتي على الترابيزة ولا على الكرسي ولا على المكتب ولا في الدرج.

السؤال الثالث عشر (سؤال الاعتقاد الخاطئ): أشرف هيروح يجيب كتابه منين علشان يكمل قراءته؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور فين أشرف هيروح علشان يجيب كتابه.
- هو أشرف هيروح يجيب كتابه من هنا (من الدرج؟ ولا من على المكتب؟ ولا من على الترابيزة؟ ولا من على الكرسي؟).

سؤال التبرير: لماذا (ليه) أشرف هيروح يجيب الكتاب من فوق الترابيزة.

- **يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.**

المهمة السابعة: استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد ومشاعر الدرجة الثانية

السؤال الرابع عشر:

ماجد عايز إيه في عيد ميلاده؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الهدية (الشيء) اللي عايزها ماجد في عيد ميلاده؟
- يا ترى كان ماجد عايز عربية لعبة، ولا مسدس لعبة، ولا طيارة لعبة، ولا قطر لعبة؟

السؤال الخامس عشر:

ماذا يعتقد (يتوقع، يفتكر) باباه هيجيله إيه؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الشيء اللي يعتقد (يفتكر) ماجد أن باباه هيجيبهوله.

- هل يعتقد (يفتكر) ماجد أن باباه هيجيله عربية ولا قطر ولا طيارة ولا سيارة؟

السؤال السادس عشر (سؤال المشاعر المبنية على الاعتقاد):

لو ماجد اعتقد (افتكر، أتوقع) أن باباه هيجيله طيارة لعبة؛ هو هيشعر (هيحس) بإيه؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الوجه اللي يعبر عن شعور ماجد لو اعتقد أن باباه هيجيله طيارة لعبة.
- هو ماجد هيكون سعيد، ولا هيكون حزين ولا خايف ولا غضبان (متترفز) لما يعتقد (يفتكر) أن باباه هيجيله طيارة لعبة؟

سؤال التبرير: لماذا (ليه) ماجد هيكون سعيد؟

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

السؤال السابع عشر:

بابا ماجد يعتقد (يفتكر) أن ماجد عايز إيه في عيد ميلاده؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الهدية (الشيء) اللي بابا ماجد يعتقد (يفتكر) أن ماجد عايزها في عيد ميلاده.
- هو باباه يعتقد (يفتكر) أن ماجد عايز عربية ولا قطر ولا طيارة ولا مسدس؟

السؤال الثامن عشر (سؤال المشاعر المبنية على الحقيقة):

هو ماجد هيشعر (هيحس) بإيه لما باباه يديلوه القطار؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الوجه الذي يعبر عن شعور ماجد لما باباه يديلوه القطار اللعبة.
- لما بابا ماجد هيديلوه القطار هو هيشعر (هيحس) بالسعادة ولا الحزن ولا الخوف ولا الغضب؟

سؤال التبرير: ليه ماجد يشعر (هيكون) حزين؟

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

السؤال التاسع عشر (سؤال المشاعر من الدرجة الثانية) Second-order emotion question

لما بابا ماجد يديلوا القطار، باباه يعتقد (يفتكر، يتوقع) أن ماجد يشعر (يحس) بإيه؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الصورة التي تراها أن بابا ماجد يعتقد (يفتكر) أن ماجد هيشعر (هيحس) بيها.
- لما بابا ماجد يديلوا القطار هو يعتقد (يفتكر) أن ماجد هيكون فرحان ولا زعلان ولا غضبان ولا خايف؟

سؤال التبرير: ليه يعتقد بابا ماجد أن ماجد هيكون سعيد (فرحان).

يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

المهمة الثامنة: التعارض بين الرسالة والرغبة

السؤال العشرون: أي طبق حطته مريم على البوتاجاز؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

- شاور على الطبق اللي حطته مريم على البوتاجاز.
- هي مريم حطت طبق السلطة ولا طبق المكرونة على البوتاجاز؟

السؤال العشرون: أي طبق حطته مريم على البوتاجاز؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الوجه اللي يعبر على شعور مها لما تأخذ المصاصة.
- لو مها أخذت المصاصة هي هتكون فرحانة، ولا زعلانة، ولا خايفة.

سؤال التبرير: لماذا (ليه) مها سعيدة؟

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام

المهمة الرابعة: استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم

السؤال التاسع: يا ترى بسمة حتفتكر أن نظارتها فين؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الشيء أو المكان اللي حتفتكر/تعتقد بسمة أن نظارتها فيه. (على الكرسي، ولا على الترابيزة، ولا على المكتب).

سؤال التبرير: لماذا (ليه) بسمة حتفتكر/تعتقد أن نظارتها على الترابيزة؟

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

المهمة الخامسة: استنتاج الأفعال بناء على الفهم (الرؤية تؤدي إلى الفعل) ويسمى أيضاً الاعتقاد بالحقيقة.

السؤال العاشر: علي هيروح يجيب ساعته منين؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور فين علي هيروح علشان يجيب ساعته.
- علي هيروح يجيب ساعته من على المكتب، ولا الكرسي، ولا الترابيزة، ولا السرير.

سؤال التبرير: لماذا (ليه) علي هيروح للمكتب؟

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

المهمة السادسة: الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى

السؤال الحادي عشر: فين أشرف حط الكتاب.

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على المكان اللي حط فيه أشرف الكتاب.
- الكتاب كان في الأول على الترابيزة ولا على الكرسي ولا على الكنبة ولا في الدرج.

السؤال الثاني عشر: فين الكتاب دلوقتي، أو: شاور فين الكتاب دلوقتي، أو: هو الكتاب دلوقتي على الترابيزة ولا على الكرسي ولا على المكتب ولا في الدرج.

السؤال الثالث عشر (سؤال الاعتقاد الخاطئ): أشرف هيروح يجيب كتابه منين علشان يكمل قراءته؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور فين أشرف هيروح علشان يجيب كتابه.
- هو أشرف هيروح يجيب كتابه من هنا (من الدرج؟ ولا من على المكتب؟ ولا من على الترابيزة؟ ولا من على الكرسي؟).

سؤال التبرير: لماذا (ليه) أشرف هيروح يجيب الكتاب من فوق الترابيزة.

- **يصحح للأطفال اللذين يستطيعون الكلام.**

المهمة السابعة: استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد ومشاعر الدرجة الثانية

السؤال الرابع عشر:

ماجد عايز إيه في عيد ميلاده؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على اللي الهدية (الشيء) اللي عايزها ماجد في عيد ميلاده؟
- يا ترى كان ماجد عايز عربية لعبة، ولا مسدس لعبة، ولا طيارة لعبة، ولا قطر لعبة؟

السؤال الخامس عشر:

ماجد يعتقد (يتوقع، يفتكر) باباه هيجيله إيه؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الشيء اللي يعتقد (يفتكر) ماجد أن باباه هيجيبهوله.
- هل يعتقد (يفتكر) ماجد أن باباه هيجيله عربية ولا قطر ولا طيارة ولا سيارة؟

السؤال السادس عشر (سؤال المشاعر المبنية على الاعتقاد):

لو ماجد اعتقد (افتكر، أتوقع) أن باباه هيجيله طيارة لعبة؛ هو هيشعر (هيحس) بإيه؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الوجه اللي يعبر عن شعور ماجد لو اعتقد أن باباه هيجيله طيارة لعبة.
- هو ماجد هيكون سعيد، ولا هيكون حزين ولا خايف ولا غضبان (متنرفز) لما يعتقد (يفتكر) أن باباه هيجيله طيارة لعبة؟

سؤال التبرير: لماذا (ليه) ماجد هيكون سعيد؟

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

السؤال السابع عشر:

بابا ماجد يعتقد (يفتكر) أن ماجد عايز إيه في عيد ميلاده؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الهدية (الشيء) اللي بابا ماجد يعتقد (يفتكر) أن ماجد عايزها في عيد ميلاده.
- هو باباه يعتقد (يفتكر) أن ماجد عايز عربية ولا قطر ولا طيارة ولا مسدس؟

السؤال الثامن عشر (سؤال المشاعر المبنية على الحقيقة):

هو ماجد هيشعر (هيحس) بإيه لما باباه يديلوه القطار؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الوجه الذي يعبر عن شعور ماجد لما باباه يديلوه القطار اللعبة.
- لما بابا ماجد هيديلوه القطار هو هيشعر (هيحس) بالسعادة ولا الحزن ولا الخوف ولا الغضب؟

سؤال التبرير: ليه ماجد يشعر (هيكون) حزين؟

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

السؤال التاسع عشر (سؤال المشاعر من الدرجة الثانية) Second-order emotion question

لما بابا ماجد يديلوا القطار، باباه يعتقد (يفتكر، يتوقع) أن ماجد يشعر (يحس) بإيه؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على الصورة التي تراها أن بابا ماجد يعتقد (يفتكر) أن ماجد هيشعر (هيحس) بيها.
- لما بابا ماجد يديلوا القطار هو يعتقد (يفتكر) أن ماجد هيكون فرحان ولا زعلان ولا غضبان ولا خايف؟

سؤال التبرير: ليه يعتقد بابا ماجد أن ماجد هيكون سعيد (فرحان).

يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

المهمة الثامنة: التعارض بين الرسالة والرغبة

السؤال العشرون: أي طبق حطته مريم على البوتاجاز؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

- شاور على الطبق اللي حطته مريم على البوتاجاز.

- هي مريم حطت طبق السلطة ولا طبق المكرونة على البوتاجاز؟

السؤال العشرون: أي طبق حطته مريم على البوتاجاز؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

- شاور على الطبق اللي حطته مريم على البوتاجاز.
- هي مريم حطت طبق السلطة ولا طبق المكرونة على البوتاجاز؟

السؤال الحادي والعشرون: أي طبق حطته مريم على الترابيزة؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

- شاور على الطبق اللي حطته مريم على الترابيزة.
- هي مريم حطت طبق السلطة ولا طبق المكرونة على الترابيزة؟

السؤال الثاني والعشرون: أي طبق حطه محمد على البوتاجاز؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

- شاور على الطبق اللي حطه محمد على البوتاجاز.
- هو محمد حط طبق السلطة ولا طبق المكرونة على البوتاجاز؟

السؤال الثالث والعشرون: أي طبق حطه محمد على الترابيزة؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

- شاور على الطبق اللي حطه محمد على الترابيزة.
- هو محمد حط طبق السلطة ولا طبق المكرونة على الترابيزة؟

السؤال الرابع والعشرون (سؤال مخالفة الرغبة):

أي طبق كانت مريم تريده (عايزاه) في الحقيقة؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

- شاور على الطبق اللي عايزاه مريم في الحقيقة.
- هي مريم عايزة طبق السلطة ولا المكرونة؟

المهمة التاسعة: مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية

السؤال الخامس والعشرون:

يا ترى زينه افتكرت إنها هتحصل على إيه في عيد ميلادها؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

- شاور على صورة الشيء الذي سوف تحصل عليها زينه في عيد ميلادها.

- يا ترى أن تفتكر أن زينه هتحصل على إيه في عيد ميلادها، الكرة ولا العجلة، ولا العربية، ولا العروسة اللعبة.

السؤال السادس والعشرون (سؤال الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الثانية):

ماذا قالت مامت زينه لجدها؟ هل قالت له أن زينه افتكرت أنها هتحصل على الكرة ولا العجلة، ولا العربية، ولا العروسة اللعبة؟

يمكن مساعدة الطفل كالآتي:

- هل مامت زينه هتقول لجدها أن زينه اتوقعت (افتكرت) انها هتحصل على عجلة، ولا كرة، ولا عربية، ولا عروسة لعبة؟
- شاور على صورة الشيء الذي سوف تقول مامت زينة لجدها أن زينه افتكرت أنها سوف تحصل عليه.

سؤال التبرير: ليه مامت زينه هتقول أن زينه تعتقد (تفتكر) أنها هتحصل على العروسة اللعبة.

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

المهمة العاشرة: مهمة التمييز بين الأحداث والأشياء المادية والتصورات الذهنية (العقلية).

السؤال السابع والعشرون: مين اللي قام بوضع الخبز (العيش) للبط بالفعل؟ طارق ولا مروان؟

المساعدة: شاور على صورة الولد الذي قام بوضع الخبز للبط.

السؤال الثامن والعشرون: مين اللي يقدر يضع العيش للبط دلوقتي؟ طارق ولا مروان؟

المساعدة: شاور على صورة الولد الذي يضع العيش للبط دلوقتي.

السؤال التاسع والعشرون: إذا كان مروان بيتخيل أنه يضع العيش للبط فهل يمكن أن تقوم والدة مروان بوضع العيش للبط بالفعل؟

المساعدة: أيوه ولا لا.

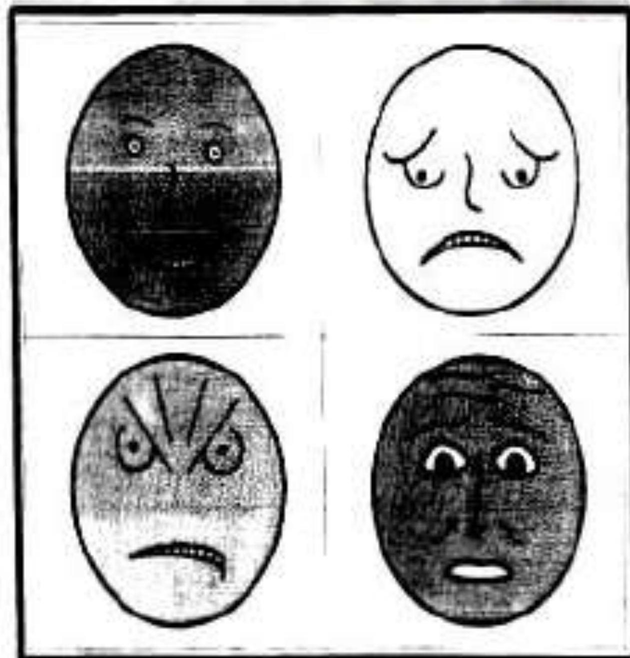
السؤال الثلاثون: مين اللي يقدر يحضر العيش دلوقتي ويديه للبط بكرة؟ طارق ولا مروان؟

المساعدة: شاور على صورة الولد اللي يقدر يوفر العيش دلوقتي ويقدمه للبط بكرة.

ملحق (٣)

بعض الأمثلة للصور في البنود

المهمة الأولى: التعرف على (تمييز) المشاعر



- السؤال الأول: شاور على الوجه الخائف.
- السؤال الثاني: شاور على الوجه الغضبان (المتقرفز).
- السؤال الثالث: شاور على الوجه السعيد (الفرحان).
- السؤال الرابع: شاور على الوجه الحزين (الزعلان).

المهمة السادسة: مهمة الاعتقاد الخاطئ من الدرجة الأولى



ده أشرف.

أشرف يقرأ كتاب.



لما انتهى من القراءة، أشرف حط الكتاب على الترابيزة.



أشرف راح المطبخ علشان يجيب حاجة يأكلها.

٨٢٥





بص، سوسن جت وأخدت الكتاب من على الترابيزة وحطته في الدرج.

٨٢٦



ثم مشيت سوسن



بص، أشرف راجع يكمل قراءته



السؤال الحادي عشر: فين أشرف حط الكتاب.

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور على المكان اللي حط فيه أشرف الكتاب.
- الكتاب كان في الأول على الترابيزة ولا على الكرسي ولا على الكنبة ولا في الدرج.

السؤال الثاني عشر: فين الكتاب دلوقتي، أو: شاور فين الكتاب دلوقتي، أو: هو الكتاب دلوقتي على الترابيزة ولا على الكرسي ولا على المكتب ولا في الدرج.

السؤال الثالث عشر (سؤال الاعتقاد الخاطئ): أشرف هيروح يجيب كتابه منين علشان يكمل قراءته؟

يمكن تقديم مساعدة للطفل كالآتي:

- شاور فين أشرف هيروح علشان يجيب كتابه.
- هو أشرف هيروح يجيب كتابه من هنا (من الدرج؟ ولا من على المكتب؟ ولا من على الترابيزة؟ ولا من على الكرسي؟).

سؤال التبرير: لماذا (ليه) أشرف هيروح يجيب الكتاب من فوق الترابيزة.

- يصحح للأطفال الذين يستطيعون الكلام.

كلية التربية للطفولة المبكرة
كلية معتمدة
قسم العلوم النفسية

جامعة القاهرة

فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلي لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال الذاتويين ذوي الأداء المرتفع

رسالة مقدمة من الباحثة

إيناس عبد المطلب محمد

للحصول على درجة الماجستير في التربية (رياض أطفال)

تحت إشراف

أ.م.د/ نهي محمود الزيات
أستاذ علم نفس الطفل المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

د/ نهى ضياء الدين عبد الحميد
مدرس بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

١٤٣٨هـ/ ٢٠١٧م

ملخص الدراسة باللغة العربية

مقدمة :

يعد البحث فى مجال الذاتوية من المجالات الصعبة والشيقة فى نفس الوقت، حيث أن هذا اللغز مازال محيراً ولم يعرف حتى الآن السبب الرئيسى لحدوثه رغم التطور الحادث فى أساليب التشخيص لاضطراب الذاتوية.

وقد تعددت برامج وأساليب التدخل المختصة بمجال الذاتوية ولكنها مازالت تفتقر إلى القدرة على التعامل مع القدرات العقلية للطفل الذاتوي، رغم ان العقل هو أساس سلوك الفرد وكل مخرجاته. ونظراً الى تباين خصائص الذاتوية وصعوبة الوصول الى نقطة تواصل يمكن من خلالها الدخول الى هذا المكان الغامض وهو عقل الطفل الذاتوى، يتم اعداد العديد من البرامج والأنشطة والتنويع فى أساليب واستراتيجيات عرض وطرح هذه الأنشطة.

لا يرتبط وجود اضطراب الذاتوية بوجود إعاقة عقلية. فعلى الرغم من عدم وجود مقياس ذكاء مختص لقياس درجة أو نسبة الذكاء لذوى اضطراب الذاتوية، فقد أشارت الدراسات إلى أن الطفل الذاتوى قد يتمتع بقدرات ومهارات عقلية عالية ومتميزة والبعض منهم يتميز بقدرة عالية على التذكر والاستدعاء.

ويعتبر اللعب هو المدخل الرئيسي لعالم الطفل حيث أنه يسبق مرحلة العمليات وكل التوجهات الحديثة فى تربية الطفل توصى باستخدام اللعب الموجه والحر كوسيلة هامة ومؤثرة فى اكساب الطفل المهارات والخبرات المختلفة، وقد أثبت هذا التوجه صحته وتأثيره الإيجابى والناجح فى طرق واستراتيجيات تعليم وتدريب الأطفال العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة.

يستخدم الطفل أثناء اللعب التمثيلى جميع قدراته العقلية والذهنيه ويعطي تصورات جديدة ويبرز طاقاته الإبداعية ويربط الواقع بالخيال. ويظهر اللعب التمثيلى عند الطفل تلقائياً، فنجد الطفل يستخدم العصا على أنها حصان، وتمسك الطفلة بالدمية وتعتنى بها فى محاولة منها تمثيل دور الأم محاكاةً لما تراه من أمها.

مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية فى الأسئلة التالية:

- ما فاعلية استخدام برنامج قائم على اللعب التخيلي أو الرمزى في إنماء التمثلات الرمزية الذهنية لدى الطفل الذاتوي عالي الأداء؟
- ما فاعلية استخدام برنامج قائم على اللعب التخيلي أو الرمزى في إنماء قراءة العقل لدى الطفل الذاتوي عالي الأداء؟

أهداف الدراسة:

ويمكن تحديد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- اعداد برنامج قائم على اللعب التمثيلى والتحقق من فاعليتة في تنمية التمثلات الرمزية الذهنية لدى الطفل الذاتوي.
- اعداد برنامج قائم على اللعب التمثيلى والتحقق من فاعليتة في تنمية قراءة العقل لدى الطفل الذاتوى.
- إعداد مقياس لقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج القائم على اللعب التخيلى على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية في اتجاه التطبيق البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج القائم على اللعب التخيلى على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال التوحديين في اتجاه التطبيق البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على اللعب التخيلى على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية فى اتجاه القياس التتبعى.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة من الأطفال الذاتويين في التطبيقين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على اللعب التخيلى على مقياس مفاهيم نظرية العقل للاطفال التوحديين في اتجاه التطبيق البعدي.

منهج الدراسة:

استعانت الباحثة بالمنهج شبه التجريبى، الذى يقوم على التصميم ذى المجموعة الواحدة، والذى يعتمد على إجراء اختبار قبلى على المجموعة، وذلك قبل إدخال المتغير المستقل (البرنامج)، ويكون الاختبار على الظاهرة محل الدراسة، ويتم تسجيل نتائج هذا الاختبار، ثم يدخل المتغير المستقل ثم يتم إجراء القياس البعدي مرة أخرى، ويستخدم الاختبار البعدي لقياس تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع وتسجيل نتائج هذا الاختبار، وحساب الفروق بين نتائج الاختبار القبلى ونتائج الاختبار البعدي، ثم معرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٧) أطفال، ممن يعانون من اضطراب الذاتوية ذوى الأداء المرتفع، وتم اختيار العينة بعد تطبيق مقياس جيليام لتشخيص التوحد على العديد من الأطفال فى عدد من المراكز المختصة بتأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة، التابعة لوزارة التضامن الاجتماعى قسم التاهيل بمحافظة الجيزة، ومن ثم تم تحديد العينة النهائية المناسبة للدراسة الحالية.

وقد راعت الباحثة التجانس بين أفراد العينة من حيث:

- العمر الزمنى: فقد تراوحت أعمار أفراد العينة ما بين (٦–٨) سنوات.
- نسبة اضطراب الذاتوية: راعت الباحثة عند اختيار عينة الدراسة ان تكون نسبة الذاتوية من منخفض الى تحت المتوسط اى تتراوح درجاتهم على مقياس جيليام لتقدير نسبة الذاتوية من ٧٩:٩٨.
- التجانس بين متوسطات رتب درجات الاطفال عينة الدراسة من حيث:درجة الذاتوية والتمثلات الرمزية الذهنية ومفاهيم نظرية العقل باستخدام اختبار كا٢.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية الأدوات التالية:

١. مقياس جيليام لتشخيص التوحدية (اعداد/عادل عبد الله محمد: ٢٠٠٥).
٢. مقياس مفاهيم نظرية العقل للاطفال التوحديين (اعداد/عبد العزيز الشخص وسلوى رشدى: ٢٠١٢).

٣. مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للاطفال الذاتويين (إعداد/ الباحثة).
٤. برنامج من اللعب التخيلى لتنمية التمثلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى الاطفال الذاتويين ذوى الاداء المرتفع (إعداد/ الباحثة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة فى معالجة البيانات:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.
- اختبار"كا٢" لحساب التجانس بين أطفال عينة الدراسة.
- اختبار ولكوكسن.Wilcoxon
- التحليل العاملى.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى فى اتجاه القياس البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال التوحديين فى اتجاه القياس البعدى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس التمثلات الرمزية الذهنية للطفل الذاتوى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين ذوى الأداء المرتفع فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس مفاهيم نظرية العقل للأطفال التوحديين فى اتجاه القياس التتبعى.

Summary

Summary

Introduction:

Research in the field of autism is difficult and interesting at the same time, it is still puzzling without knowing the main reason for occurrence although the development of diagnosis methods of autism.
There are various programs and interventions in the field of autism, but they lack the ability to deal with mental abilities of autistic children. However, mind is the basis of individual’s behavior and outcomes. Due to the differences of autism characteristics and the difficulty of reaching a communication point for accessing such a vague area i.e. autistic children minds. Many programs and activities are developed; in addition to the diversification of methods and strategies to present them.

Autism is not associated with a mental disability. Although there is no IQ test for the degree or level of intelligence for people with autism, studies have indicated that child with autism may have high mental abilities and skills; and some of them have high ability to recall and remember.
Play is the main entrance to the world of children, as it precedes the stage of operations, and all modern trends in child education recommends the use guided and free play as an important and influential way for children to acquire various skills and experiences. This trend has proved as valid, positive and successful effect in the methods and strategies of educating and training normal children and those with special needs.

During pretend play, a child uses all mental and intellectual abilities, gives new visualizations, frees creative energies and connects reality to imagination. Pretend play appears in children automatically, so that a boy may use stick as a horse, while a girl holds and takes care of a doll in an attempt to role play her mother acts.

Research problem:

Problem of current research can be identified in the following questions:

- What is the effectiveness of using a program based on imaginative or symbolic play to develop mental symbolic representations with high functioning autism children?
- What is the effectiveness of using a program based on imaginative or symbolic play to develop mind reading with high functioning autism children?

Study Objectives:

Aims of the present study can be identified as follow:

- Prepare a program based on pretend play and verify its effectiveness in the development of mental symbolic representations for high functioning autism children.
- Prepare a program based on pretend play and verify its effectiveness in the development of mind reading for high functioning autism children.
- Prepare a scale to measure mental symbolic representations of the autistic child.

Hypotheses:

1. There are statistically significant differences between mean degrees of children with autism in the experimental group in both pre and post measurements of the program based on pretend play on the mental symbolic representations scale in the direction of the post measurement.
2. There are statistically significant differences between mean degrees of children with autism in the experimental group in both pre and post application of the program based on pretend play on Theory of

Mind Concepts scale for children with autism in the direction of the post measurement.

3. There are statistically significant differences between mean degrees of children with autism in the experimental group in both post and follow-up measurements on the mental symbolic representations scale in the direction of follow-up measurement.
4. There are statistically significant differences between mean degrees of children with autism in the experimental group for the program based pretend play in both post and follow-up measurements on Theory of Mind Concepts scale for children with autism in the direction of follow-up measurement.

Methodology:

The researcher used the quasi-experimental method with one-group design, which is based on a pre-test on the group, before introducing the independent variable (program). The test is performed on phenomenon under study, scores are calculated. Then, dependent variable is entered, and then post measurement is applied again. Post-test is used to measure independent variable effect on the dependent one, and record the results of test. Then, the differences between the results of the pre and post-test results are calculated and statistical significance of these differences is identified.

Sample:

The current study sample consisted of (7) children, with high functioning autism. The sample was selected after applying Gilliam Autism Rating Scale for many children in number of centers for special needs rehabilitation affiliated to the Ministry of social solidarity, Department of rehabilitation in Giza governorate, and thus the final sample was selected for the current study.

The researcher took into consideration the homogeneity among the sample in terms of:

Age: The sample age ranged between (6-8) years.

Autism Rate: The researcher considered, upon selecting the sample of the study, that autism rate ranges between low to below the average, which ranges (79:98) on the Gilliam Autism Rating Scale.

The homogeneity between mean scores of children in the study sample in terms of: the degree of autism and the mental symbolic representations and the theory of mind concepts using chi square-test.

Tools:

The researcher used the following tools:

1. Gilliam Autism Rating Scale (Prepared by Adel Abdullah Mohammed: 2005).
2. The Theory of Mind Scale for Children with Autism (Prepared by Abdul Aziz al-Shakhs & Salwa Rushdi: 2012).
3. Mental Symbolic Representations Of The Autistic Children Scale (prepared by researcher).
4. A program of pretend play to develop mental symbolic representations and mind reading in high functioning autistic children (prepared by researcher).

Statistical Methodology:

- Alpha Cronbach`s Equation for instrument consistency calculation.
- Chi-Square Test for homogeneity calculation.
- Wilcoxon Test.
- Factorial Analysis.

Findings:

- There were statistically significant differences between mean degrees of children with high functioning autism in both pre and post application of the program on the mental symbolic representations scale in the direction of the post measurement.
- There were statistically significant differences between mean degrees of children with high functioning autism before and after applying the program on Theory of Mind Concepts scale for children with autism in the direction of the post measurement.
- There were no statistically significant differences between mean degrees of children with high functioning autism in both post and follow-up measurements on the mental symbolic representations scale of children with autism.
- There were statistically significant differences between mean degrees of children with high functioning autism in both post and follow-up measurements on Theory of Mind Concepts scale for children with autism in the direction of follow-up measurement.



Cairo University



Faculty of Education for Early Childhood
Psychological Sciences Department

"The Effectiveness of a Program Based On Pretend Play to Develop Mental Symbolic Representations and Mind Reading in a Sample of High Functioning Autism Children"

A Thesis submitted by

Inas Abd El-Motalep Mohammed

In Fulfillment of Partial Requirements for
MA degree in Education (Kindergarten)

Supervisors

Ass. Prof.
Noha Mahmoud Elzayat

Assistant Professor of Psychology
Faculty of Education for Early Childhood
Cairo University

Dr.
Noha Diaa El Din

Lecturer of Psychology
Faculty of Education for Early Childhood
Cairo University

2017